



Rita Soraia Cananão
Coutinho
N.º 110139021

O Momento das Refeições na Creche e no Jardim-de-Infância

A importância de uma interação de qualidade
na construção da comensalidade

Relatório de Estágio

Maio de 2014

Orientador: Professor Doutor Augusto Pinheiro

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, ao Professor Orientador Augusto Pinheiro pela disponibilidade e dedicação que conferiu ao meu Relatório. Não só durante este período, mas ao longo de toda a formação na Escola Superior de Educação de Setúbal os seus ensinamentos foram fulcrais para toda a conceção deste trabalho. Agradeço o facto de ter estado sempre presente e disponível para apoiar as minhas decisões, andaimar os meus projetos e amenizar as minhas angústias. O Professor Augusto Pinheiro teve ainda um importante papel na construção da minha identidade profissional, ressaltando as minhas competências e fazendo-me sentir mais segura no mundo da Educação de Infância.

Agradeço à Educadora Cooperante de Jardim-de-Infância, cujas práticas e conceções me fascinaram desde o início, e com a qual aprendi verdadeiramente o significado de alteridade. Agradeço pelos conhecimentos transmitidos, os ensinamentos oferecidos, e pela partilha do seu mundo; o mundo das crianças.

Igualmente agradeço à equipa pedagógica da Sala do Sol, do Jardim-de-Infância, por me ter transmitido os valores e o significado do verdadeiro trabalho em equipa, tratando-me sempre como elemento integrante da equipa.

Às crianças que cruzaram no meu caminho ao longo dos períodos de estágio. Foi com elas que, sem dúvida alguma, mais aprendi.

Por fim, agradeço à minha família; pais e irmã, pelo apoio incondicional que sempre me deram, desde o início da minha longa e gratificante caminhada na Escola Superior de Educação de Setúbal.

Resumo:

Este projeto tem como finalidade apresentar um trabalho no âmbito dos Momentos da Refeição na Creche e no Jardim-de-Infância.

Inseri-se no paradigma interpretativo, no campo da Investigação-ação e foi inspirado nas observações que realizei em contexto de estágio no Mestrado em Educação Pré-Escolar. Os estágios foram realizados em contexto de Creche e de Jardim-de-Infância ambos supervisionados por educadoras cooperantes, cujas conceções pretendo analisar ao longo deste projeto.

Ao longo do trabalho pretendo dar a conhecer a minha própria perspetiva construída através de uma reflexão sistemática e consistente, apoiada fortemente pelo Professor Orientador, por todos os docentes do Mestrado, pelas educadoras cooperantes e respetivas equipas pedagógicas e, sobretudo, pelas crianças que me conduziram e me transmitiram a maioria das respostas.

Sabendo que nesta difícil profissão de Educadora de Infância existem poucas respostas feitas e muitas dúvidas, compreendo que são as crianças que, através das suas diferentes formas de comunicarem, nos transmitem as principais respostas para as nossas inquietudes.

É isso que pretendo transmitir, ao longo de todo este projeto, onde incluo também a explicitação acerca da metodologia utilizada, as angústias e alegrias vividas e as pequenas vitórias que em tão pouco tempo consegui alcançar.

Palavras-Chave: alimentação, momentos da refeição, interação de qualidade, cumplicidade, saber de alteridade.

Abstrat:

This project aims to present a work in the ambit of Meal Moments in Daycare and Kindergarten.

Is inserted in the interpretive paradigm in the field of Action Research and was inspired by the observations performed in the context of training in the Masters in Preschool Education. Internships were made in the context of Daycare and Kindergarten, both supervised by cooperative teachers, whose conceptions I intend to deconstruct and analyze throughout this project.

Throughout the work I intend to make known my own perspective constructed through a systematic and consistent reflection, strongly supported by the Advisor Professor, for all teachers of the Master, by cooperative teachers and respective educational teams, and especially the children that had led and given me most of the answers.

Knowing that in this hard profession, of Preschool Teacher, there are few answers and many doubts, I understand that are the children that convey throughout their different forms of communicate, the main answers for our concerns. That's what I intend to transmit, throughout this project, where I also include an explanation about the Methodology used, anguish and joy lived and little victories that, in short time, I achieved.

Key-words: feeding, moments of meals, quality interaction, complicity, know of alterity.

Índice

Resumo:.....	4
Abstrat:	5
1. Introdução	8
2. Quadro teórico de referência	13
2.1. Reflexões em torno de uma interação de qualidade em Creche e Jardim-de-Infância.....	14
2.3. Breves apontamentos acerca da refeição no seio familiar: uma abordagem teórica	19
2.3. A socialização e a comensalidade na vida da criança: os Momentos da Refeição na Creche e no Jardim-de-Infância	21
3. Metodologia	26
3.1. Investigação-Ação – Contexto e Paradigma Interpretativo.....	26
3.2. Os contextos de estudo – caracterização e rotinas	29
3.2.1. A Creche – Sala dos 2/3 anos.....	30
3.2.2. O Jardim-de-Infância – A Sala do Sol.....	32
3.2.3. A rotina e o dia-a-dia nos contextos	33
3.3. A posição de observadora-participante	38
3.4. A questão de Investigação-Ação	42

3.5. Dispositivos de recolha e de análise da informação	45
4. Apresentação e Interpretação da Intervenção.....	48
4.1. O Momento da Refeição na Creche e no Jardim-de-Infância: realidades em paralelo	50
4.1.2. “ <i>Quem disse que com a comida não se pode brincar?</i> ”	65
5. Considerações Globais	70
Referências Bibliográficas	79

1. Introdução

O presente trabalho pretende dar a conhecer um projeto no âmbito da Investigação-Ação tendo como tema o Momento das Refeições na Creche e no Jardim-de-Infância. O estudo enquadra-se no mundo das relações entre os educadores de infância e as crianças, tendo por base as interações que se desenvolvem entre eles, em particular no momento das refeições das instituições educativas.

É algo comum nas práticas educativas a importância destes momentos ser desvalorizada; no entanto, estes são momentos fulcrais, em torno dos quais se estrutura toda a rotina das crianças nas instituições educativas. São muitas vezes encarados como momentos mais “solenes” de nutrição, em que as regras de saber estar à mesa predominam em detrimento das verdadeiras aprendizagens e da socialização que destes momentos podem resultar, como realça Longo-Silva *et al* (2011): “a preocupação com a alimentação é maior do que a dispensada para o desenvolvimento global da criança”. É, portanto, neste sentido, conveniente dizer que é num ambiente seguro e de boa qualidade, no qual se desenvolve o momento da refeição, que a criança pode “descobrir novos horizontes, socializar-se e criar expectativas que resultarão, se atendidas, no alcance de condições dignas de vida” (Holland, 1999 *in* Longo-Silva *et al*, 2011).

Foi sempre assim que encarei o Momento das Refeições, e era assim que imaginava que ele fosse em contextos educativos, mesmo antes de tomar qualquer contacto e de ter realizado intervenções nesse âmbito. É verdade também que na nossa sociedade, a comida tem um papel muito importante na construção de relações sociais e de interação com o outro. A comida está quase sempre ligada a momentos importantes: “a comida está sempre presente nas datas especiais (...) essa associação que fazemos da alimentação com momentos felizes ou especiais da nossa vida pode sofrer algumas variações, mas em geral o alimento é associado a prazer e satisfação” (Lopes, Mendes e Barreto de Faria, 2006:47). Na infância, esta relação com o momento das refeições torna-se ainda mais estreita e especial. É uma oportunidade para criar e estabelecer relações sociais, aprendendo com o outro e interagindo num ambiente de respeito pelo próximo.

Com efeito, muito antes ainda de ter tomado este tema como objeto de estudo, era ele que me ocupava os pensamentos no final de cada dia do meu Estágio de Creche.

No Estágio de Creche, desde cedo que o momento das refeições era a parte mais constrangedora do dia para mim. Este momento despertou-me interesse e preocupação desde o primeiro dia e, de entre todos os momentos da rotina diária das crianças, era o que mais me intrigava e mais sentimentos antagônicos me despoletava. Com o passar do tempo foram surgindo inúmeras interrogações acerca das diferentes situações que observava e, nomeadamente, acerca da postura e atitude dos adultos da equipa pedagógica de Creche para com as crianças.

Porque é que algumas crianças não queriam comer? Porque é que outras só comiam com ajuda? Porque é que muitas enrolavam a comida na boca, fazendo porções maçudas que permanecem na boca por grandes períodos de tempo? E principalmente, qual deve ser o papel do educador e, no fundo, de toda a equipa pedagógica, no sentido de ajudar a criança a construir e a ter gosto na sua qualidade de comensal?

Ao mesmo tempo que refletia sobre estas interrogações ia, um pouco inconscientemente, fazendo pontes e paralelismos com a minha infância e, principalmente, com a infância da minha irmã. Durante a minha infância fui uma criança que comia relativamente bem, sem dificuldades relevantes, e, talvez por isso, incomodava-me ver a angústia que a comida e a própria refeição parecia causar em certas crianças. Por outro lado, durante a sua infância, a minha irmã sempre teve muitas dificuldades em comer uma refeição completa, tendo um comportamento relativo à comida bastante instável, criando constantemente “braços de ferro” com a minha mãe, que a alimentava. Neste aspeto revia as angústias de algumas crianças da Creche nos constrangimentos vividos pela minha irmã.

Por outro lado ainda, e como já referi, nunca me tinha confrontado com estas situações, pois nunca tinha feito Estágio em Creche, nem nunca tinha observado os momentos da refeição num contexto educativo. Todas estas observações eram um mundo novo dentro da esfera da educação de infância, ao qual eu nunca tinha associado tantas particularidades, anseios e constrangimentos.

A escolha deste tema não foi imediata. Já tinha considerado abordá-lo, no entanto, tomá-lo exclusivamente como o objeto deste meu estudo deixava-me insegura. Isto

porque todo o meu período de Estágio em Creche foi pautado por um grande desconforto e ansiedade face aos momentos da refeição.

Todavia, mais nenhum tema me motivava tanto, mais nenhum tema incluía verdadeiramente uma parte de mim e das angústias que vivenciei. E assim, residiu aí, a minha maior motivação para a escolha final deste tema, mesmo sabendo que era um terreno incerto; apesar disso tudo estava plenamente consciente de que “o que deve ter mais peso na decisão relativa ao que [seria o tema da minha tese] são os dados que [recolhi, analisei e codifiquei] ” (Bogdan e Biklen, 1994:249) e ainda que não nos possamos centrar numa área onde estes sejam escassos (idem) este era o campo que me fazia envolver *de corpo e alma*, onde eu poderia efetivamente descrever as minhas vivências e dissertar sobre elas, sobre as minhas intervenções, angústias e alegrias experienciadas ao longo do estágio de Creche.

Mais tarde, em Estágio de Jardim-de-Infância, verifiquei que realmente tinha feito a escolha mais acertada na escolha deste tema, quando me deparei com muitas alegrias e sentimentos de satisfação no momento das refeições.

Por tudo isto, não poderia deixar de me reportar à esfera das interações e da relação que existe entre as crianças e os adultos no momento das refeições. Esta interação é a base de todo o meu trabalho, e é sobre esta interação, que se pretende da maior qualidade que for possível aos educadores de infância, que pretendo realmente argumentar e onde sustento as minhas conceções e ideais pré-profissionais. Isto porque uma hora da refeição não é apenas para alimentar as crianças, tal como refere Lézine deixando claro que “a alimentação é decerto, um ato vital, mas que supõe do individuo uma participação e se situa num contexto relacional rico de tonalidades afetivas (...) ” (1985:136).

É dentro deste *contexto relacional rico de tonalidades afetivas* que me parece fazer todo o sentido reportar-me ao saber de alteridade, tão precioso nas nossas relações com o outro, seja ele “grande” ou “pequeno”:

“O que é alteridade? É ser capaz de apreender o outro na plenitude da sua dignidade, dos seus direitos e, sobretudo, da sua diferença. Quanto menos alteridade existe nas relações pessoais e sociais, mais conflitos ocorrem. A nossa tendência é colonizar o outro, ou partir do princípio

de que eu sei e ensino para ele. Ele não sabe. Eu sei melhor e sei mais do que ele.” (Betto, 2012)

O conceito de alteridade impõe-se como algo verdadeiramente importante nas relações pessoais que estabelecemos no âmbito profissional. A alteridade é uma concepção que nos permite vermo-nos a nós mesmos através do outro, ou seja, as relações que estabelecemos com o outro, e saber vermo-nos no outro. É também a capacidade de vermos o outro como a nós mesmos, com todas as suas diferenças, direitos, deveres e dignidade. Portanto, julgo que o saber de alteridade assume uma verdadeira importância no estabelecimento das relações com o outro, como forma de percebermos empaticamente o que é que o outro poderá estar a sentir.

Foi com base neste conceito que tentei analisar e abordar todo este tema, tendo a resiliência necessária para me colocar no lugar do outro, conjugando lucidez suficiente para desconstruir situações com as quais não me identificava e parcimónia de forma a não lesar nenhuma das partes.

O mesmo se deve aplicar à relação com as crianças. É da maior importância que um educador tente colocar-se no lugar de uma criança e pensar como se sentiria. O envolvimento com as crianças faz parte de todo este processo e quanto a isso, já Freinet (1985) afirmava: “Se você não voltar a ser como uma criança (...) não entrará no reino encantado da pedagogia (...)” (citado por Elias e Sanches, *in* Oliveira-Formosinho, Kishimoto, Pinazza e Cols, 2007).

Com efeito, julgo que, em contexto de educação de infância, se pode perfeitamente “abrir mão de um ambiente de silêncio e obediência” (Oliveira, 2002:51) em prol da livre expressão, da criatividade, e da individualidade de cada criança, respeitando e garantindo “a diversidade e a igualdade de oportunidades (...) e o reconhecimento de uma pluralidade de significados e valores (...) dentro de uma atmosfera afetiva” (idem, pág. 52). Esta atmosfera afetiva é muito importante, pois acredito e defendo, enquanto futura profissional da educação, que só assim conseguimos estabelecer uma relação pedagógica que seja realmente potenciadora do desenvolvimento moral e social da criança, criando assim um ambiente de aprendizagens significativas, envolvendo adultos e crianças numa atmosfera de respeito e cidadania, ao mesmo tempo que se cultiva a confiança e a cumplicidade.

Neste sentido, todo o meu trabalho se centra na seguinte interrogação:

Qual deve ser o papel da equipa pedagógica durante o momento da refeição na Creche e no Jardim-de-Infância de forma a otimizá-lo?

De forma a contextualizar todo o trabalho, e para conseguir fazer-me compreender relativamente às respostas que vou dando a esta mesma questão, passo a enunciar as diversas partes que o compõem: começo pelo Quadro Teórico de Referência, capítulo 1, onde revejo alguns aspetos relevantes da bibliografia e exponho os argumentos relativos ao tema que são pertinentes e indispensáveis para sustentar todas as minhas conceções e ideologias. O capítulo seguinte dá a conhecer a Metodologia da Investigação-Ação, característica deste tipo de investigação em educação. Por último, o capítulo 4, Análise e Interpretação da Intervenção, consiste na descrição da minha intervenção e da minha experiência direta nos locais de estágio. Todas as vivências e experiências pertinentes em relação ao momento das refeições da Creche e do Jardim-de-Infância se encontram descritas neste capítulo, tendo sempre por base uma sustentação bibliográfica e o próprio Quadro Teórico de Referência. É neste capítulo também que analiso e coloco em paralelo as conceções das educadoras cooperantes de Creche e de Jardim-de-Infância, tendo por base os instrumentos de recolha de informação que apoiam a construção do trabalho de projeto, entre os quais se destacam o *Questionário Escrito à Educadora Cooperante de Jardim-de-Infância* e o *Parecer de Estágio de Creche* da educadora cooperante de Creche.

Em suma, pretendo que este trabalho exponha exatamente aquilo que eu sinto, penso e concebo acerca da relação que deve existir entre uma criança e um adulto no momento das refeições, sendo que o apoio incondicional, o desafio, e a cumplicidade devam ser fortes alicerces para *andaimar* (expressão conceptual referida por Vasconcelos, 1997) a relação pedagógica que se estabelece, não só nestes momentos, mas também para além destes momentos, numa rotina consolidada, flexível, e revestida de compreensão, carinho e aprendizagens verdadeiramente significativas.

Vale referir ainda que, ao longo deste projeto enfatizo regular e convenientemente a citação de Raimond Blanc, (*in* Goldschmied e Jackson, 2004) que considero um dos mais importantes *andaimos* de todo este relatório:

“Onde não há prazer e diversão a comida tem cor bege”

2. Quadro teórico de referência

Para enquadrar o tema em estudo, considero que seja pertinente fazer uma abordagem a alguns conceitos que estão intimamente ligados aos momentos das refeições nas instituições educativas, tais como “socialização”, “interações de qualidade” e “rotina”. Estes momentos, ricos em interações e aprendizagens, são muitas vezes subvalorizados.

Ora todos sabemos que os momentos das refeições são especiais ensejos de convívio, de socialização e de reunião. É à volta da mesa que se reúnem famílias, amigos, colegas de trabalho, executivos a discutirem projetos, namorados a dar o “passo seguinte”. Baseia-se tudo na interação e na relação; tendo por base uma boa refeição; um bom convívio, apreciando e degustando a comida. Então, porque é que com as crianças isso nem sempre acontece? Porque é que, geralmente, a refeição nas instituições educativas está limada sob a esfera do autoritarismo, da restrição, e de rígidas regras de convívio? As crianças não terão direito à convivência; à socialização à mesa? Não terão direito a degustar a comida de forma saudável respeitando-se os seus gostos e aversões?

Após rever a bibliografia que existe em torno deste tema, posso afirmar, apoiando-me em Lézine (1985) que os momentos da refeição são períodos privilegiados da rotina das instituições educativas. A mesma autora considera mesmo que “é a situação afectiva por excelência”(1985:169).

Na refeição, os educadores estão em pleno contacto com a criança e desenvolvem uma relação mais próxima com elas, assim como, por exemplo, no momento dos cuidados. São momentos que implicam uma maior intimidade e cumplicidade; carecem de uma relação mais profunda devido a todas as questões de envolvimento e interação que englobam.

Com efeito, entendo que o momento da refeição é um dos momentos da rotina em que os educadores têm mais oportunidades de criar uma relação de proximidade, cumplicidade e assertividade com as crianças. E com isto interrogo: Será que tiram o máximo proveito disso? Não esquecendo que as crianças têm de estar e sentir-se felizes nas instituições educativas onde, impreterivelmente passam a maior parte do seu tempo, será que os adultos participantes nesse momento promovem a felicidade e o bem-estar à volta da mesa? Não esquecendo ainda que uma hora da refeição conturbada poderá

alterar o humor e disposição da criança para o resto do(s) dia(s), será que existe uma promoção do seu verdadeiro bem-estar?

Neste sentido, a postura do educador é fundamental no sucesso das refeições, na harmonia que nelas existe, e na confiança que se constrói a cada dia entre adulto e criança. Geralmente nas Creches, as crianças a partir dos 18 meses começam a almoçar em grupo, ao mesmo tempo, tomando os primeiros contactos com o convívio à mesa e começando a relacionar-se de um modo diferente com a comida e com o próprio momento da refeição. É nas instituições educativas que maioria das crianças tem as suas primeiras experiências comensais, socializando com pares e adultos.

Como sabemos, o “estar à mesa” carece de regras sociais de convivência básicas, e isso é aprendido nos primeiros anos de vida, quer em casa com a família, quer nas instituições educativas. E é nelas que as crianças aprendem as primeiras regras de “saber estar à mesa”. Portanto, nos subcapítulos seguintes, pretendo reportar-me à esfera das interações de qualidade, e fazer uma ponte entre a socialização e a rotina das crianças na creche e no jardim-de-infância, e a hora da refeição nestas instituições educativas. Num terceiro subcapítulo farei uma análise teórica sobre as relações dos pais com as crianças no momento da refeição.

2.1. Reflexões em torno de uma interação de qualidade em Creche e Jardim-de-Infância

“Ousemos melhorar a qualidade das nossas relações”

(Olga Castanyer)

Antes de prosseguir, gostaria de clarificar que não pretendo dissertar acerca de uma “educação de qualidade” uma vez que “discutir qualidade é entrar no campo dos valores, não se tratando de assunto cuja solução advenha de alguma fórmula específica” (Corrêa, 2003) e porque “a definição de qualidade é relativa. Ela será sempre marcada por nossos valores, que refletem nossas crenças, que nunca são objetivas.” (Jensen, 1994:161, *in* Idem). Para além disso, discutir qualidade é um tema vasto, e qualquer definição é estéril, na medida em que vai sempre refletir “valores e crenças, necessidades e prioridades, influência e aumento de poder por parte daqueles que organizam [os] serviços” (Moss 1994:1 *in* Katz *et al*, 1998:47). Já Zabalza também

referiu acerca de qualidade em educação, que “não existem verdades absolutas e que tudo pode e deve ser discutido” (1996:49).

Portanto, o que pretendo é tentar compreender se as interações entre adultos e crianças que existem, atualmente, nas Creches e nos Jardins-de-Infância são de facto de qualidade, ao mesmo tempo que tento expor a minha própria idealização acerca desse conceito enquanto futura profissional. Naturalmente que, ao argumentar sobre “interações de qualidade” terei de mobilizar conceitos teóricos relacionados com “educação de qualidade”, mas o campo relacional será a minha prioridade. Deste modo, também vou compreendendo o que realmente é a base do trabalho complexo de um educador de infância, pondo em interligação conceitos e opiniões, e mobilizando conceções pré-profissionais.

De um modo mais geral interrogo-me até que ponto os educadores refletem efetivamente acerca da sua prática profissional, construindo aos poucos uma práxis, repensando na forma como interagem todos os dias com as crianças.

Segundo Denzin (in Vasconcelos, 1997:19) “interação significa agirmos uns sobre os outros, sermos capazes de realizar ações mútuas emergentes... para os seres humanos a interação é simbólica, algo que envolve o uso da linguagem”. Posto isto, interagir significa darmos um pouco de nós ao outro, ao mesmo tempo que recebemos em troca. No período do desenvolvimento infantil, essas interações são cruciais para a aquisição de capacidades e competências. Essas interações influenciam também a segurança das crianças (Zabalza, 1996), pelo que se torna cada vez mais importante refletirmos acerca da qualidade de que se revestem.

Zabalza, em “Qualidade em Educação Infantil” (1996), indica que existem aspetos-chave que estão para além dos dados objetivos que são mais frequentemente analisados nos relatórios oficiais de Qualidade em Educação e que se reportam usualmente a números: número de vagas, número de crianças por profissional de educação, entre outros. Zabalza reconhece dez “aspetos-chave” que qualquer modelo de educação infantil deveria considerar. Dois desses aspetos-chave revelam-se de maior importância para serem analisados uma vez que estão intimamente ligados ao tema que aqui exponho.

Torna-se claro então que “precisamos ultrapassar os dados objectivos para entrar em considerações mais qualitativas sobre os programas em andamento” (Zabalza, 1996:41), sendo que, para isso, o autor inclui nesses dez aspectos-chave para uma educação de qualidade, questões como *a consolidação e flexibilidade das rotinas, a utilização de uma linguagem enriquecedora, a organização de espaços e de materiais, ou o trabalho com pais e equipas pedagógicas*. Os dois aspetos que pretendo salientar são a “atenção privilegiada aos aspectos emocionais” e a “atenção individualizada a cada criança” (Idem: 1996:52, 53).

Reportando-me ao aspeto-chave “atenção privilegiada aos aspectos emocionais”, é de salientar que a meu ver, a atenção e empatia sobre os aspetos emocionais da criança são dimensões muitas vezes desvalorizadas. Não é que não se preste atenção às emoções das crianças, no entanto elas são frequentemente relativizadas. Basta pensarmos na quantidade de vezes que dizemos “Já passou!” a uma criança enquanto ela está a chorar por algum motivo...

Por isso mesmo esta dimensão é crucial. A “emoção age, principalmente, no nível de segurança das crianças, que é a plataforma sobre a qual se constroem todos os desenvolvimentos” (Idem: 51). Portanto, numa interação de qualidade, é primordial valorizar e atentar aos aspetos emocionais, para que se desenvolva gradativamente segurança, autoconfiança e amor-próprio na criança. A parca consideração pelas emoções e sentimentos da criança, ou a sua relativização poderá conduzir a falhas graves de confiança e segurança que posteriormente poderão condicionar o desenvolvimento.

As crianças precisam de se sentirem ouvidas e *escutadas* pelo adulto com que estão e este deve assegurar-lhes de que são “compreendidas e respeitadas e que terão auxílio quando precisarem ou o desejarem” (Katz e McClellan, *in* Formosinho *et al* 1996:24).

Sobre o segundo aspeto-chave que quero aqui abordar (*atenção individualizada a cada criança*), Zabalza enuncia de forma realista este princípio: “pensar que é possível dar atenção a cada criança de maneira separada durante todo o tempo é uma fantasia” (1996:53). Naturalmente que é difícil gerir a individualização da relação com cada criança, principalmente em Jardim-de-Infância em que o rácio crianças-adultos é abruptamente reduzido, comparativamente com o da Creche. No entanto, a atenção individualizada apoia significativamente o desenvolvimento sociomoral das crianças e

incute segurança e confiança da criança no próprio educador: “É o momento da linguagem pessoal” (Zabalza, Idem:53), portanto é o momento de interagir com o máximo de qualidade. Mas há poucas oportunidades para isso, e então, enquanto futura profissional concluo: é necessário estarmos atentos a determinados momentos da rotina que são verdadeiras oportunidades para fomentar a atenção individualizada para com uma criança. Não posso deixar de me referir aos momentos das refeições, que são verdadeiros ensejos para a comunicação, para uma extraordinária interação individualizada para cada uma das crianças. E será que são aproveitados em todo o seu esplendor?

Não obstante tudo isto, “o princípio de respeitar os sentimentos das crianças não significa que estas possam atuar como quiserem” (Katz e McClellan, *in* Formosinho *et al* 1996:24) e por isso, numa interação de qualidade também tem de existir assertividade e coerência. Utilizei a palavra assertividade, em detrimento de autoridade ou domínio, ou até controlo (como muitas vezes se diz), uma vez que é a postura adequada para validarmos as nossas opiniões, os nossos pedidos, e fazermos ver à criança de uma forma clara e honesta o que está certo e o que poderá estar errado. Vejamos o que pode ser entendido por comportamento assertivo:

“O comportamento assertivo pode ser definido como aquele que envolve a expressão direta, pela pessoa, das suas necessidades ou preferências, emoções e opiniões sem que, ao fazê-lo, ela experiencie ansiedade indevida ou excessiva, e sem ser hostil para o interlocutor.” (Dias e Gabriel, S/D)

Sobre este mesmo assunto, Gomes (1993) utiliza as expressões “disciplina” e “autoridade”, dizendo que “a firmeza de autoridade, razoável e bondosa, proporciona à criança um sentido de segurança” (1993:15). Todavia, na minha conceção pré-profissional considero que a assertividade – “razoável e bondosa”! – possa ser mais eficaz que a dita autoridade. É certo que as crianças necessitam de “disciplina”, no entanto, a conotação que esta mesma autora lhe atribui é, na minha opinião, demasiado carregada: “a «disciplina» é necessária para exercitar a criança” sendo que “implica restrição e é necessária sempre que o ensino não resulte suficiente por si mesmo” (Idem). Então interrogo-me: será que a autoridade e a disciplina, tal e qual como são evidenciadas por Gomes (1993), com restrições, fazem parte de uma interação de

qualidade? Farão elas a diferença na criação de uma autoestima e segurança consolidadas na criança?

Recorrendo a Hohmann e Weikart (2011) defendo que um clima de interação e um ambiente de conforto, carinho, assertividade, e compreensão serão certamente mais eficazes na compreensão de regras e na aceitação de restrições (que em todo o caso são necessárias na infância, assim como em todo o posterior curso de vida) por parte das crianças. Estes autores referem: “os adultos e as crianças cooperam”, e por conseguinte “o adulto relaciona-se com a criança como se de um *companheiro* se tratasse” (2011:51), o que me leva a crer que, numa relação de cumplicidade como a preconizada, a disciplina e a restrição, tão necessárias para a “exercitação da criança” como refere Gomes (1993), se tornam simplesmente acessórios de utilização de último recurso. Assim, se as práticas forem efetivamente de qualidade, o educador de infância não precisará de se munir da autoridade e da dominação para fazer valer a sua posição, e para validar as suas opinião e conduções.

A APEI, na sua *Carta de Princípios para uma Ética Profissional* afirma que “responder com qualidade às necessidades educativas das crianças, promovendo para isso todas as condições que estiverem ao seu alcance” é um compromisso que o educador de infância deve assumir em toda a sua prática, e na procura pela ética profissional.

É necessário criar uma empatia com a criança, tentar imaginar o que ela está a sentir e tentar interagir de acordo com aquilo que parece estar a suceder-se no seu raciocínio (Carvalho Silva *et al*, 2005); mais ainda: tentar entender o que é que a criança está a sentir, mesmo em situações que nos pareçam descabidas, ou que de certa forma, nos custam a compreender, ou que estão longe das nossas vivências, para que possamos dar a nossa melhor resposta a cada situação, para que estejamos *empaticamente solícitos* para cada criança.

Então, estabelecer interações de qualidade com as crianças é, no meu ver, esforçarmos por criar uma relação de intimidade, cumplicidade e harmonia. É fomentar relações urbanas, alicerçadas no respeito pelo outro, seja ele “pequeno” ou “grande”. É ser capaz de dizer não, e de dizer sim; ser capaz de justificar o não, e o sim. É ver no outro um parceiro: de brincadeiras, de descobertas, de aprendizagens, de choros, de muitos sorrisos; é sobretudo crescer junto, porque tudo o que advém de uma interação entre dois seres humanos se transforma numa aprendizagem; é uma troca. Damos ao outro,

mas também recebemos. E quando essas trocas são efetivamente de qualidade, só podemos sair mais ricos.

Olga Castanyer (2003) escreveu: “Ousemos melhorar a qualidade das nossas relações”, e na minha opinião enquanto futura profissional, *ousar melhorar* é o caminho para uma prática refletida de qualidade, assente em princípios adequados a cada realidade; *ousar melhorar* é ousar ir mais além do que já foi feito, e do que se pensa fazer.

Para concluir este breve subcapítulo, penso que o seguinte excerto de Vasconcelos agrega tudo o que tentei explorar e expor acerca de interações de qualidade e de educação de qualidade:

“Entendo a educação de qualidade não apenas como um somatório de competências e técnicas. A educação de qualidade é um modo de vida, um compromisso que envolve todo o nosso ser” (Vasconcelos, 1997:23).

2.3. Breves apontamentos acerca da refeição no seio familiar: uma abordagem teórica

Muitas vezes a atitude e a postura dos pais relativamente à comensalidade da criança tem repercussões no seu comportamento à mesa na creche ou no jardim-de-infância. Falo essencialmente da ansiedade que a maioria dos pais sente nesse momento da rotina das crianças, que os leva a fazer um “...rosário de queixas onde está, quase sempre, a criança comprometida!” (Moreira, 1999:83). No entanto, a postura e comportamento dos pais neste momento é tão ou mais importante do que a necessidade de a criança comer tudo:

“Os pais que investem demasiado na alimentação da criança, que lhe determinam a quantidade de alimento, muito emotivos, irascíveis e sem paciência, muito fatigados e apressados, são causa comum de falta de apetite das crianças” (Idem: 86).

O mesmo autor prossegue dizendo que, nestes casos, reconverter-se é a solução. Ou seja, reconverter-se a uma atitude de tréguas para com este próprio momento, aceitar

que ele pode ser complexo sim, mas nunca cedendo à ira e à emoção que o mesmo lhes provoca; tentando encontrar alternativas que o tornem em partilha e troca de afetos e aprendizagens – onde pais e filhos aprendem, em detrimento da angústia e ansiedade que apenas irá causar recusa e falhas de comunicação.

Por conseguinte, a educação alimentar não consiste só em nutrição (e entenda-se por nutrição tudo o que isso implica: novos alimentos, hábitos saudáveis, alimentar-se a horas regulares, ...) mas também em atitude: “A educação, como repetidamente temos afirmado, não consiste apenas no discurso. Fundamental para a educação da criança é a atitude do educador” (Idem:85). Ou seja, é crucial que o exemplo familiar seja o melhor, que este momento seja de agradável ambiente, sem pressões, sem “braços de ferro”, sem recusas, sempre respeitando a opinião e a vontade da criança, promovendo hábitos simples e expondo regras claras de fácil acato para ambas as partes. Sem dramatismos, pressões, e sem situações de tensão. Sem nunca esquecer que a criança é o elemento principal deste momento, e é para o seu bem-estar físico e psicológico que tudo deve ser pensado:

“O único caminho para aliviar tensões e preocupações é colocarmos nos no ponto de vista da criança, centrar o nosso interesse nos problemas e necessidades dela (...)” (Idem: 87)

Desta forma, os pais podem vir a libertar-se de toda a carga emotiva desfavorável ao normal desenvolvimento e evolução da criança (cf. Idem).

Não obstante, também é necessário ser-se firme e consistente. A firmeza das decisões que pais e educadores tomam é crucial: “Qualquer limite deve ser o mais claro possível, de modo a eliminar qualquer ambiguidade, deve ser breve e conciso” sublinha Rodrigues (2007). As crianças sentem e identificam a ansiedade e as angústias dos adultos à sua volta, principalmente dos pais, por isso, “é importante agir com firmeza e sem hesitação”. A mesma autora refere que “uma criança identifica quando um não pode ser um talvez e, nesse caso, não irá cumprir o estipulado. Pais e professores inseguros em suas decisões geram crianças que testam suas possibilidades, de acordo com os seus desejos, que nem sempre são os mais recomendáveis naquela situação” (idem).

Ainda para complementar, Brazelton (1990) frisa a importância de que “a alimentação deve ser uma agradável esfera de comunicação”, sendo essa a “meta final” de que pais e educadores precisam compreender e alcançar.

2.3. A socialização e a comensalidade na vida da criança: os Momentos da Refeição na Creche e no Jardim-de-Infância

“É na presença do outro que o homem se constitui, que forma o seu Eu.” (Vygotsky citado por Cornetet dos Santos, *in* Carvalho Silva *et al* 2005:11)

Desde o nascimento que a criança “já é um membro de um grupo social, pois suas necessidades básicas estão inevitavelmente ligadas às outras pessoas e estão programadas para serem satisfeitas em sociedade” e, “embora sujeito a mudanças” o processo de socialização permanece durante toda a vida (Borsa, 2007:2). Mas é nas instituições educativas que esse processo de socialização se acentua através da interação com pares e adultos, através da aprendizagem de regras, da interiorização da rotina, e do convívio social rico nesse ambiente:

“A escola será determinante para o desenvolvimento cognitivo e social infantil e, portanto, para o curso posterior da vida. É na escola que se constrói parte da identidade de ser e pertencer ao mundo (...)”.

(idem)

Também Zabalza (1998:112) refere:

“a dinâmica intrapsíquica do sujeito necessita de se completar com a dinâmica exteroceptiva e relacional e, nesse processo, a escola infantil desempenha, sem dúvida, um papel fundamental.”

Parece-me pertinente inserir aqui a ideia de Postic, que há cerca de 29 anos atrás já referia que “é nas relações sociais que o indivíduo – criança, adolescente ou adulto – se descobre, evolui e se estrutura” definindo a relação pedagógica como um “conjunto de relações sociais”, cujas características “cognitivas e afectivas identificáveis” têm um “desenvolvimento e vivem uma história” (1984:12)

É através das rotinas das instituições educativas, que os educadores de infância constroem uma “ação educativa sistémica (...) que permite à criança construir a competência social” (Formosinho, *in Formosinho et al* 1996:67). Neste sentido, parece-me importante clarificar o conceito de rotina, e enquadrar aqui a correlação existente entre a socialização e o momento da refeição.

A rotina é muito importante na vida da criança, pois ajuda-a a criar uma noção temporal, e estrutura a sua vida diária. É fundamental que as instituições educativas se regulem por rotinas diárias previsíveis e flexíveis, de modo a que exista a criação de segurança e consistência na vida da criança. Assim

“a rotina baseia-se na repetição de atividades e ritmos na organização espaço-temporal da sala e desempenha importantes funções na configuração do contexto educativo.” (Zabalza, 1998:169).

A rotina constitui um conjunto de marcos de referência para a criança se organizar no tempo e no espaço, estabelece segurança e dá consistência e sentido à sua vida num contexto educativo. Podemos afirmar que uma rotina é uma

“estrutura flexível para o tempo diário (...) a rotina diária cria uma estrutura para os acontecimentos do dia, cria uma estrutura para a agenda educacional diária; em resumo, cria uma estrutura para o tempo.” (Formosinho, *in Formosinho et al* 1996:241996:60).

Da rotina fazem parte os vários momentos de cuidados e a hora da refeição, pilar que estrutura e regula o resto do tempo: podemos “saltar” diversos momentos da rotina, se esta tem um carácter flexível, mas não podemos “saltar” a hora da refeição, nem é conveniente que o seu horário seja alterado: “as situações de alimentação são o eixo ao redor do qual se estruturam todas as demais atividades” (Bassedas, Huguet e Solé 1996:149). Os cuidados e a hora da refeição são os momentos de maior e mais privilegiado contacto com a criança. Como já referi, é aqui que o adulto, educador e auxiliar, tem oportunidade de criar laços afetivos muito próximos e profundos: “na escola das crianças menores, as situações de alimentação são momentos em que ocorre uma relação única e exclusiva entre o bebé e educadora” pois além de satisfazerem as necessidades básicas das crianças “representam uma situação de comunicação e relação privilegiada para a criança” (Idem: 150). Estas situações são imensamente ricas em

interações entre as crianças e os seus pares, e também com os adultos. Representam momentos em que as aprendizagens sociais vão estar no seu auge, e é aqui que muitas regras sociais emergem.

É no convívio à mesa que pais e educadores de infância mais “ditam regras” de “saber estar”; ditam comportamentos que as crianças devem ter nesse momento. No entanto, o processo de socialização está intimamente relacionado com a qualidade das interações que se estabelecem entre os adultos e as crianças:

“Em uma idade precoce, elas [crianças] aprendem a distinguir entre as expectativas de cada ambiente, começando a identificar-se com outras de acordo com a qualidade de suas interações e da quantidade de tempo que passam juntas.” (cf. Gordon e Browne, 1989, *in* Idem:150)

Borràs refere que “A alimentação é, nos primeiros anos de vida, um ato social e afectivo, além de educativo” (2002:190), pelo que o sucesso das aprendizagens em torno da mesa está dependente da forma como os adultos se relacionam e interagem com as crianças: “o processo que leva à autonomia nas refeições e à materialização das potencialidades dessa atividade depende muito da maneira como os adultos ao seu redor (...) organizam tais situações” (Idem). Vale sublinhar de novo que “as aprendizagens sociais vão-se sucedendo” e “à medida que se vão consolidando, constituem outras tantas capacidades sociais do sujeito” (Zabalza, 1998:37). Portanto, a ansiedade que os adultos sentem e transmitem não é saudável à plena consolidação dessas capacidades sociais. A seu ritmo, cada criança vai adquirindo essas capacidades e aprendizagens.

Por seu lado, Brazelton sublinha que “No segundo ano de vida, praticamente todos os bebés passam por grandes mudanças em seus hábitos alimentares” (1990:93); isto quer dizer que os pais e os educadores que acompanham essas mudanças em contextos completamente distintos necessitam ser sensíveis às situações, empáticos e perfeitamente compassivos com as crianças. O momento da refeição não tem de tornar-se num campo de batalha, nem no seio familiar, nem nas instituições. Muitas vezes o conflito inicia-se porque o bebé começa a manifestar autonomia e independência e transporta isso para o momento da refeição (cf. Idem). Neste sentido, vários autores frisam a importância de não pressionar a criança para comer, uma vez que isso pode desencadear uma resistência, na qual a criança vai sentir necessidade de afirmar a sua

posição perante o adulto, ou mesmo criar uma relação de recusa face a esse adulto (Bassedas, Huguet e Solé, 2004; Lézine, 1985).

No entanto, a aquisição progressiva da autonomia faz parte das aprendizagens sociais e da socialização e é natural que, ao crescerem, as crianças adquiram gradualmente autonomia nos momentos das refeições: “Pouco a pouco [a criança], vai participando de uma maneira mais clara das situações e incorporando conhecimentos (...)” (Bassedas, Huguet e Solé, 2004:150); concomitantemente a criança vai adquirindo “o carácter cultural e de relação social que as refeições têm no nosso contexto” (Idem).

Ainda relativamente ao processo de socialização da criança, “a hora da refeição pressupõe um espaço ideal para pôr à prova as aptidões que se vão adquirindo e continuar a praticar aquelas que ainda lhes são um pouco difíceis” (Borràs, 2002:188), sendo o papel do adulto de apoiante;

“apoioando [as crianças] na conversação, na exploração e na repetição e proporcionando-lhes a assistência de que vão precisando à medida que continuam a sua viagem em direção ao ato independente de se alimentarem sem a ajuda do adulto, num contexto social”, tal como preconizam Hohmann e Post (2011:225).

Por conseguinte, a hora da refeição não deve ser uma “batalha” na qual saiam vencedores e derrotados (Brazelton, 1990; Lézine 1985) pois, quando o adulto leva avante as suas exigências “a esfera da alimentação” pode ficar “sobrecarregada e provavelmente surgiriam problemas futuros nessa área” (Brazelton, 1990:95). Moreira diz-nos ainda que

“a comida não deve ser envolvida com uma carga afetiva que tenha o sentido de prémio, punição, culpa, causa de doença, objeto de chantagem afetiva e, ainda menos, de conflito.” (1999:91)

Antes pelo contrário, o ambiente proporcionado às crianças neste momento deve estar sob a esfera de uma “atmosfera calma e descontraída de modo a que as crianças possam comer e apreciar a sua refeição na companhia dos outros” (Hohmann e Post, 2011:222).

Frequentemente subvalorizam-se todos os aspectos que envolvem a socialização à mesa, a felicidade em torno da refeição, o convívio entre crianças. No entanto, todas estas interações são primordiais, a par, claramente, de uma boa e satisfatória nutrição:

“a criança, como o adulto, come com os sentidos, com todos eles. Até o ouvido joga um papel na alimentação: se estiver num ambiente muito ruidoso ou a ouvir um discurso desagradável (...) está em situação desfavorável.” (Moreira, 1999:90).

Crucial é, também, que o educador dê liberdade à criança para manifestar a sua vontade: de querer comer mais, ou menos, de querer salada, ou não, de querer beber água, de querer ajuda, entre outros (cf. Lézine, 1985). Assim “as crianças e os adultos apreciam comida saudável num contexto social apoiante” (Hohmann e Weikart, 2009:232).

3. Metodologia

3.1. Investigação-Ação – Contexto e Paradigma Interpretativo

A Investigação-Ação é uma dimensão da Investigação Qualitativa, normalmente utilizada em contextos educativos. A Investigação Qualitativa pressupõe diversas fases e estas “não se desencadeiam de forma linear, mas interactivamente” (Colás, 1998 *in* Aires, 2011), sendo que “em cada momento existe uma estreita relação entre modelo teórico, estratégias de pesquisa, métodos de recolha e análise de informação, [e] avaliação e apresentação dos resultados do projeto de pesquisa” (Aires, 2011).

Por conseguinte, a Investigação-Ação é uma metodologia de investigação centrada nos processos de otimização de uma determinada realidade. A investigação-ação implica um estudo e define-se como uma intervenção na prática profissional com vista a uma melhoria. Bogdan e Biklen consideram que a investigação é “uma atitude – uma perspectiva que as pessoas tomam em relação a objetos e atividades” (1991:292). O propósito é essencialmente formular objetivos de estudo, “em forma de hipóteses ou de questões a investigar”. Essas questões/hipóteses a investigar visam o melhoramento de uma determinada realidade; visam a promoção de mudanças sociais: “A investigação-ação consiste na recolha de informações sistemáticas com o objetivo de promover mudanças sociais” (Idem).

Em contrapartida, Graue e Walsh referem que poderá ser presunção humana que o investigador acredite realmente que poderá mudar uma determinada realidade:

“... A finalidade da investigação é ficarmos a saber mais acerca do mundo para podermos torná-lo num lugar melhor. (...) Talvez tenha ficado a saber mais acerca do mundo, pelo menos de uma ínfima parte desse mundo, mas é presunção pensar que o tornei num lugar melhor.”
(2003:9)

Na verdade, a finalidade da investigação-ação é analisar uma determinada realidade – uma pequena parte de um “mundo” – identificar os seus aspetos menos positivos e investigar um meio de os melhorar. Neste sentido é necessária uma reflexão e uma pesquisa teórica acentuada, para que as arestas sejam limadas e polidas, e as melhorias sejam adequadas e ajustadas à realidade em causa.

Como meio de melhorar uma realidade, é natural que a investigação-ação tenha como “fonte direta de dados” o ambiente natural do contexto em estudo, “constituindo o investigador o instrumento principal” da investigação através das suas observações (Bogdan e Biklen, 1991:47).

Importa assim mencionar que o contexto é o factor mais influente no campo da Investigação Ação. Segundo Graue e Walsh, o contexto “é um espaço e um tempo cultural e historicamente situado, um aqui e agora específico” (2003:25). É o mundo onde existem as interações sociais do objeto de estudo; o mundo do qual o investigador retira, diretamente, os seus dados. Por seu lado Wentworth refere que “o contexto pode ser visto como uma arena, delimitado por uma situação de tempo, onde se desenrola a atividade humana” (Wentworth *in* Cole, 1996:142, *in* Idem). Bogdan e Biklen sublinham igualmente a importância do contexto: “Os investigadores qualitativos frequentam os locais de estudo porque se preocupam com o contexto” (1991:48), entendendo assim que “as ações podem ser melhor compreendidas quando são observadas no seu ambiente habitual de ocorrência” (Idem).

Os contextos exercem, de certa forma, uma influência sob o investigador (e sob as pessoas que sob ele atuam) e, por outro lado, o investigador – e os restantes intervenientes, influem sobre o próprio contexto. Tudo isto leva-me a concluir que todos os intervenientes da investigação, envolvidos em determinados contextos, não permanecem incólumes; estão em constante mudança.

Assim, sendo as crianças o objeto de estudo desta investigação, não podemos simplesmente esquecer as características metamórficas da realidade em que vivem e atuam, essas mesmas que influenciam diariamente os contextos: “Tentar pensar nas crianças sem tomar em consideração as situações da vida real é despir de significado tanto as crianças como as suas ações” (Graue e Walsh, 2003:25), sendo que as realidades observadas nos contextos não poderão ser apenas catalogadas, mas sim analisadas e interpretadas: “a vida humana, em toda a sua complexidade, não pode simplesmente ser catalogada com tanta facilidade”, afirmam os mesmos autores quando expõem a situação de uma observação que, se fosse imediatamente catalogada, seria despida de real significado (Idem:21). Também Post & Hohmann nos relembram: “quando se observam crianças, é importante ver e ouvir com abertura de espírito. É

necessário ver e ouvir tanto quanto for possível sem fazer juízos ou tirar conclusões precipitadas” (2011:317)

Este método de investigação comporta ainda uma componente interpretativa, a que podemos chamar **paradigma interpretativo** que Bogdan e Biklen definem como o “que nos permite olhar o mundo e identificar o que nele é, para nós, importante” (1982 *in* Santos, 2000:183). Um paradigma pode ser um conjunto de ideias e crenças que determinam os princípios de partida, e/ou os princípios de chegada (Santos, 2000:183). Os valores que o investigador exerce sobre o contexto são portanto inerentes ao paradigma interpretativo que visa uma compreensão, uma significação e uma ação. Caracteriza-se também pela sua relação entre a teoria e a prática (Miranda, 2008) e pretende dar voz ao que é investigado, pretende que tanto o sujeito como o investigador se encarem segundo um novo prisma (Walsh *et al*, *in* Spodeck, 1993). O seguinte excerto revela isso mesmo, assim como a importância que a investigação qualitativa assume em educação, uma vez que não se resume a cálculos e a dados quantitativos:

“Como investigadores, avaliamos as pessoas, mas não lhes prestamos a devida atenção. Deslocamo-nos às salas de atividades e regressamos apenas com números, como se as interações diárias entre seres humanos [...] pudessem ser reduzidas a cálculos numéricos. [...] O que é que as tabelas de resultados, desvios-padrão e quejandos têm a ver com as decisões que têm de ser constantemente tomadas numa sala de atividades?” (Walsh *et al*, *in* Spodeck, 1993:1039, 1040).

Deste modo, o paradigma interpretativo torna-se acessível não só porque deverá estar escrito numa linguagem compreensível, não apenas por especialistas, mas também pelo público em geral, e porque privilegia as interpretações dos sujeitos de investigação, neste caso dos educadores de infância, e não os encara apenas como meros sujeitos de investigação (Walsh *et al*, *in* Spodeck, 1993). Como resultado, os investigadores ganham voz, executando assim uma escuta sensível das necessidades dos intervenientes no processo investigativo.

O paradigma interpretativo tem, então, uma componente fundamental que é a observação. Apenas através de uma observação cuidada, silenciosa e atenta se consegue “escutar”, e só assim poderemos tentar interpretar ações dos intervenientes do estudo. Na minha qualidade de participante observadora nos contextos de investigação (locais

de estágio) tive uma posição privilegiada, uma vez que pude observar as crianças fazendo uma escuta sensível junto delas.

Toda a minha ação foi delineada e seguida segundo o princípio de uma participação observadora enquanto estagiária. Neste sentido, tomo como estudo aquilo que observei na prática, acerca do comportamento das equipas pedagógicas de sala; nos locais de estágio, acerca da sua organização, e acerca dos seus princípios. Mas pretendo ir mais além disso, pretendo tomar-me a mim própria como objeto de estudo, refletindo profundamente sobre as minhas ações, e sobre o *feedback* das minhas ações, dado pelas educadoras cooperantes dos meus estágios curriculares.

3.2. Os contextos de estudo – caracterização e rotinas

Toda a recolha da informação para este estudo incidiu sobre os contextos de educação de infância onde realizei a minha intervenção no âmbito dos estágios.

É imprescindível apresentar esses mesmos contextos para que se compreenda toda a dinâmica e o propósito do estudo. Depois de caracterizar as instituições onde estagiei, descrevo o dia-a-dia nos contextos com um especial enfoque sobre o momento das refeições.

Considero da maior importância descrever os contextos de estudo, bem como as rotinas que neles se desenvolvem uma vez que influenciam diretamente as crianças e a forma como elas vivem o dia-a-dia, ou seja, “as crianças e os seus contextos influenciam-se mutuamente” (Graue e Walsh, 2003:24). Não poderia falar acerca do tema Momentos da Refeição se não tomasse em consideração os contextos e seu respetivo ambiente, uma vez que “o contexto é o mundo apreendido através da interação e o quadro de referência mais imediato para os atores mutuamente envolvidos” (Idem:25)

3.2.1. A Creche – Sala dos 2/3 anos

O meu estágio em contexto de creche decorreu numa Instituição Particular de Solidariedade Social situada em Setúbal, num dos bairros sociais habitados por muitas famílias provenientes de PALOPs e de etnia cigana. Este bairro é considerado um dos mais degradados da cidade de Setúbal.

A Creche tem já 33 anos de vida e surgiu inicialmente para a guarda dos filhos dos trabalhadores de uma empresa de papel de grandes dimensões situada no Concelho de Setúbal. A Comissão de Trabalhadores do I.F.A.S. (Instituto da Família e Ação Social) realizou então todo um trabalho de implementação de um equipamento de resposta à primeira infância e, em 1979, surgiu esta Creche para dar resposta a este grupo de trabalhadores e às suas crianças. Os encargos da instituição eram na sua totalidade suportados pela empresa referida.

Com o passar do tempo, os trabalhadores foram envelhecendo, e a fraca procura a este contexto acentuava-se, correndo mesmo o risco de fechar, crescendo assim a necessidade de alargar este serviço de guarda de crianças ao resto da comunidade onde estava inserida a instituição e atualmente a Creche abre as suas portas a todas as crianças da freguesia e não só aos trabalhadores da empresa de papel. (cf. Documento Institucional da Creche)

Com o passar do tempo, as instalações têm vindo a degradar-se, tal como o meio envolvente sofreu alterações sociais graves. A Creche dá resposta a 30 crianças, sendo dividida em duas partes: a parte do 1º e 2º berçário, e a parte da Sala dos 2/3 anos. Ambas as partes se localizam em rés-do-chão de dois edifícios habitacionais distintos, estando separadas por um espaço exterior, espaço este que tem vindo a sofrer remodelações. O espaço é agradável e adequado às idades, tanto em termos de equipamentos, como em termos de funcionalidades. A Sala dos 2/3 anos também é harmoniosa, estando adaptada e equipada para o seu público-alvo. É nesta parte da Instituição que se encontra a cozinha.

A Creche é composta por uma coordenação pedagógica que exerce funções de direção ao mesmo tempo, e a sua equipa educativa à data do meu estágio, era constituída por 11 elementos: uma coordenadora pedagógica, seis auxiliares de ação educativa, duas

educadoras de infância, uma cozinheira e uma auxiliar de serviços gerais. As equipas pedagógicas dividem-se da seguinte forma: uma educadora e três auxiliares por cada Sala.

A filosofia da equipa educativa centra-se principalmente na preocupação relativamente ao bem-estar da criança, e na construção e solidificação do seu Eu, segurança e confiança, e aprendizagens significativas pela ação.

A equipa é formada no sentido de agir sempre com vista ao bem-estar da criança, à sua valorização, apoio e compreensão. É incentivada para a observação atenta e para a escuta sensível de cada criança, e de cada família, fazendo um trabalho distinto e muito reconhecido de cooperação e envolvimento com as famílias. A Creche é frequentada por crianças cujas famílias pertencem a diversos estratos sociais e económicos, estando aberta a toda uma comunidade heterogénea, característica da freguesia onde está inserida, que apesar de ser formada por muitos bairros sociais, também alberga famílias de estratos socioeconómicos mais elevados.

Como já referi o meu estágio desenvolveu-se na Sala dos 2/3 anos.

A educadora da sala tem como princípios educativos/curriculares uma perspetiva sócio construtivista e interacionista, baseada nas teorias do psicólogo Lev Vygotsky. Esta perspetiva visa o desenvolvimento da criança com base nas suas interações com os pares e adultos ao mesmo passo que promove a aprendizagem pela ação e pretende também valorizar o sentido da construção do Eu, valorizar a criança, as suas escolhas e interesses, a personalidade de cada bebé, e a construção do Eu social.

No seu currículo, a educadora defende a importância de os materiais estarem acessíveis às crianças, defendendo também a importância das interações sociais que se estabelecem entre crianças de idades diferentes, em que as crianças mais novas aprendem e são incentivadas pelas mais velhas, que apoiam e acompanham as mais novas; à data do meu estágio, o grupo desta sala era composto por crianças com idades compreendidas entre os 18 e os 36 meses.

3.2.2. O Jardim-de-Infância – A Sala do Sol

O Jardim-de-Infância onde decorreu o meu estágio é uma Instituição Particular de Solidariedade Social e pertence a um Centro Paroquial e Social do Concelho de Setúbal. A Instituição localiza-se em Monte Belo Norte desde 1993, e serve essencialmente a comunidade local. À data do meu estágio a instituição contava com três educadoras de infância, sendo que uma é coordenadora pedagógica, seis auxiliares de ação educativa, uma funcionária que se responsabiliza pelas funções da direção, e cinco funcionárias da cozinha e de limpeza.

O Jardim-de-Infância é composto por 3 salas, amplas e soalheiras que têm grandes portadas com acesso ao espaço exterior, nas quais ficam cerca de 25 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 6 anos. As crianças que não completam 5 anos até ao mês de Setembro de cada ano letivo dormem a sesta em duas das salas, ficando a outra reservada para as crianças com 5 e 6 anos de idade. Este grupo de crianças é chamado “Grupo dos Finalistas” e durante o período do descanso, sensivelmente entre as 13h e as 16h, é acompanhado pelas três educadoras, já que reúne crianças das três salas.

A equipa pedagógica da Sala do Sol, onde estagiei, é constituída pela educadora cooperante e duas auxiliares de ação educativa. O grupo é composto por 24 crianças, sendo que existe redução do número de crianças pelo facto de estar inserida neste grupo uma criança com Necessidades Educativas Especiais, referenciada com Perturbações do Espectro Autista.

Neste Jardim-de-Infância as educadoras orientam-se pelo modelo curricular High/Scope o que significa que é “através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – que as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo.” (Weikart e Hohmann, 2011:5). É este o pilar central do currículo High/Scope, a partir do qual é estruturada toda a rotina: a aprendizagem pela ação, ou seja, a aprendizagem ativa.

3.2.3. A rotina e o dia-a-dia nos contextos

Parece-me indispensável dar a conhecer a rotina destas duas instituições onde estagiei, não só para situar o leitor e situar o próprio desenrolar do meu trabalho, mas também para contextualizar o momento das refeições e a forma como ele era gerido em cada local. Cada momento das refeições revestia-se de contornos únicos e era gerido de forma muito distinta em cada local.

Como já referi as instituições da primeira e da segunda infância regulam-se por rotinas diárias, previsíveis e flexíveis, de modo a que exista a criação de segurança e consistência na vida da criança. Acrescento ainda que “uma rotina é mais do que saber a hora a que o bebé come, dorme, toma banho e se vai deitar. É também saber como as coisas são feitas... as experiências do dia-a-dia das crianças são as matérias-primas do seu crescimento” (Evans e Ilfied *in* Post e Hohmann, 2011:193). Seguidamente, passo a descrever as rotinas nas duas instituições.

Na Sala dos 2/3 anos, em contexto de Creche, a rotina era processada da seguinte forma¹:

A partir das 7h30m	Acolhimento das crianças
Entre as 9h e as 9h30m	Pequeno lanche (iogurte)
	Higiene (depois do lanche)
Inicia geralmente entre as 10h e as 10h30m	Momento de grande grupo
Depois do momento de grande grupo	Higiene
Entre as 11h e as 11h30m	Atividades auto iniciadas ou propostas
11h30m	Higiene
11h45m	Momento da Refeição
12h30m	Higiene
12h45m	Sesta
Entre as 15h30m e as 16h30m conforme as crianças forem	Higiene

¹ Cf. Dossier Pedagógico de Estágio em Creche, pág. 24

acordando	
16h30m	Lanche
Depois do lanche	Higiene
17h	Atividades auto iniciadas ou propostas
Até às 19h	Acolhimento às famílias

Como podemos observar, a rotina é composta por vários momentos de higiene que, em Creche, são revestidos de significado e particularidades:

“Através das interações pessoais carinhosas envolvidas nos cuidados de higiene corporal, as crianças têm oportunidade de construir relações de confiança com o educador e de ganharem um sentido de segurança no contexto de grupo que é a creche” (Post e Hohmann, 2011:229)

O momento da refeição ocupa um lugar central na rotina das crianças, através do qual ela toda se estrutura. Na Creche, a hora da refeição é feita na *Sala Grande*, e a cozinha onde se confeccionam os alimentos tem uma janela que dá para essa mesma sala, através da qual passam as travessas de comida, e através da qual as crianças podem apreciar a cozinheira a trabalhar e a preparar os seus alimentos. Logo pela manhã o sugestivo odor da preparação da comida invade toda a Instituição. As crianças, não raras vezes, perguntam o que é o almoço, e tanto as auxiliares como a educadora respondem, comentando o agradável aroma da comida.

As crianças dividem-se pelas mesas, sendo que existem duas mesas redondas, em cada uma das quais se sentam, seis crianças e uma mesa retangular, onde se sentam quatro crianças. Após fazerem a higiene, as crianças vão dirigindo-se para as mesas, sentam-se nos seus lugares habituais, uma vez que existia um lugar fixo para cada criança. A cozinheira coloca a sopa numa taça própria para servir, e dispõe a comida em travessas. A educadora e as auxiliares, que se distribuem pelas mesas, colocam as taças de servir e as travessas nas mesas (uma de cada vez, conforme as crianças comem a sopa ou o segundo prato) e vão servindo as crianças. Ao mesmo tempo, conversam sobre alguma coisa, ou falam sobre a própria refeição, o que é especialmente importante, como abordarei adiante.

Na Creche existia uma particularidade: a educadora cooperante colocava quase sempre música calma durante o momento das refeições. Ao mesmo tempo, exigia calma e algum silêncio; ou seja, não são permitidos gritos nem outros distúrbios à mesa.

Na Sala do Sol, no contexto de Jardim-de-Infância a rotina processava-se de forma diferente, atendendo à idade das crianças e às suas necessidades, que naturalmente variam em função disso mesmo. No Jardim-de-Infância segue-se o Modelo Curricular High/Scope, que se funda nas concepções de Jean Piaget e de John Dewey. “Estes autores acreditavam que o desenvolvimento humano ocorre de forma gradual através de uma série de estádios ordenados e sequenciais.” (Weikart e Hohmann, 2011:5). John Dewey tinha uma filosofia de educação progressiva, o que significa que acreditava que

“o objetivo da educação deve ser o de apoiar as interações naturais das crianças com outras pessoas e com o meio, já que este processo de interação estimula o desenvolvimento «através da apresentação de problemas ou conflitos resolúveis e genuínos» (Kohlberg e Mayer, p.454) ” (idem: 21).

Já para a teoria cognitivo-desenvolvimentista de Piaget, a aprendizagem é “um processo no qual as crianças agem sobre, e interagem com, o mundo imediato de forma a construírem um conceito de realidade cada vez mais elaborado” (idem, p. 21) Assim sendo, a criança vai construindo uma ideia do mundo através da sua experiência com o meio, com as pessoas e com os objetos envolventes. Ou seja, através das experiências, as crianças concebem as suas próprias ideias e aprendem sobre o mundo que as rodeia. Seja ao brincar sozinha ou acompanhada, seja ao relacionar-se com pares ou com adultos, seja a experienciar a textura da areia molhada, ou da temperatura da água... em cada ação a criança está a experienciar o mundo, as consequências das suas ações e a aprender sobre e através de si mesma. É isto que significa aprendizagem pela ação, ou aprendizagem ativa e que é o princípio basilar deste modelo curricular.

A rotina preconizada pelo Modelo High/Scope contempla o tempo do “*Planear-Fazer-Rever*”, o tempo do Grande Grupo, o tempo do Pequeno Grupo e privilegia igualmente o Tempo de Exterior²:

² Cf. Dossier Pedagógico de Jardim-de-Infância

Momento da Rotina	Ajuste temporal
Acolhimento	7h - 9h ³
Planear – Fazer – Arrumar – Rever	9h – 10h30
Grande Grupo	10h45m
Pequenos Grupos	11h – 11h30
Tempo de Exterior	11h30 – 11h50
Higiene	11h50
Almoço	12h
Higiene	12h45 / 13h
Descanso / Momento Finalistas	13h – 16h
Higiene – Lanche	16h
Acolhimento	Até às 19h

No Jardim-de-Infância, a hora da refeição é feita no refeitório. O refeitório é um espaço amplo, com mesas compridas e cadeiras. Algumas mesas, nomeadamente as mesas onde se sentam as crianças da Sala do Sol têm bancos corridos, o que não é favorável para a autonomia, nem para a calma neste momento, uma vez que existe sempre alguma agitação para as crianças conseguirem sentar-se e levantar-se das mesas. A ementa é elaborada por uma nutricionista e a comida é feita pelas cozinheiras da instituição.

Durante a refeição as crianças têm liberdade para conversar com os seus pares e com os adultos. Uma vez que todas as crianças da instituição iam almoçar ao mesmo tempo, e devido às características físicas do refeitório, nomeadamente a sua acústica sem isolamento, gerava-se muito barulho dentro deste espaço. Quando terminavam de comer, as crianças esperavam umas pelas outras e esperavam pelo adulto que as acompanhava

³ A Instituição abre às 7 horas. A hora de chegada das crianças está definida até às 10h, de modo a que todas as crianças participem em todos os momentos da rotina, que começa logo pelas 9 horas como se pode verificar. Cf. Dossier pedagógico de Jardim-de-Infância.

no momento do descanso cujo almoço também ainda não tinha terminado. Enquanto isto, as crianças tinham alguma liberdade para conversar e conviver à mesa; afinal elas já terminaram a refeição e sabemos como é entediante esperarmos quietos, sentados e em silêncio pelos outros. Então, tal como qualquer adulto faria em tempo de espera, as crianças convivem à sua maneira: conversam e riem, fazem pequenas brincadeiras, empilham copos, ajudam os adultos, ajudam os pares a ir buscar um talher que falta, ou a sobremesa, entre outras atividades características da entreaajuda e interação.

No final da refeição as crianças que dormem a sesta dirigem-se para a sala onde vão dormir, fazem a sua higiene e aguardam pelo momento de dormir (nesta momento de transição, as crianças brincam, vêem um filme – se for sexta-feira, ou ouvem uma história que um dos adultos lhes conta). As crianças que não dormem a sesta dirigem-se para a *Sala dos Finalistas*, fazem a sua higiene e aguardam pela chegada das educadoras de infância.

Julgo que é da maior importância tornar também as minhas ações objeto de estudo, porque o meu comportamento perante o momento das refeições nos locais de estágio nem sempre foi contínuo. Foi sofrendo alterações ao longo do tempo por variados motivos e fatores, principalmente pelo constante questionamento e construção de uma posição e de um princípio orientador desse momento. Como tal, para que melhor se entenda a dimensão da posição de observadora-participante, o subcapítulo seguinte expõe claramente todas as características dessa mesma posição, e todos os meios de que me muni para extrair a informação que considerei necessária para este projeto.

3.3. A posição de observadora-participante

“Os debates sobre investigação referem frequentemente a importância de não se ser uma intrusa, como se fosse possível passarmos despercebidas na sala, qual peça de mobiliário” (Ting, *in* Graue e Walsh, 2003:175)

De facto é muito difícil, senão impossível, passar despercebida numa sala cheia de crianças e nem é suposto ser esse o meu papel. Daí que se denomine a intervenção como sendo de “observadora-participante”, pois ao mesmo tempo que estou a observar, estou também a participar. Nos contextos da infância, a observação assume um papel muito importante, tanto para os estagiários como para auxiliares de educação, como ainda e principalmente para os educadores de infância. Através da observação o educador pode discernir quais os interesses e as necessidades das crianças. Mas como é que o educador realiza essa observação?

Existem várias formas de observar as crianças, uma das que mais privilegio é o envolvimento com as crianças nas suas brincadeiras. O *brincar social espontâneo* ocorre quando as crianças brincam umas com as outras utilizando (ou não necessariamente) os materiais que têm à sua disposição na sala. Em grandes ou pequenos grupos envolvem-se em brincadeiras de faz de conta, exploram materiais, estreitam as suas relações, conversam e interagem entre si. Nestes momentos as crianças estão a aprender ativamente, ou seja, estão a experienciar novas sensações e aprendizagens através do brincar... se o adulto for sensível a estes momentos, ou ainda melhor, se se envolver com as crianças nestes momentos de brincadeira, pode perceber melhor quais são os seus interesses, as suas dúvidas e os seus questionamentos sobre o mundo que as rodeia. Se o educador se envolver ativamente com as crianças percebe quais as que gostam mais de fazer o quê e em que momentos e é capaz de discernir quais os maiores interesses do seu grupo.

Uma observação mais “passiva” ocorre se o educador não se envolve e opta por deixar as crianças brincarem sem a sua presença. Como sabemos, a presença do adulto no momento do brincar muda sempre o comportamento das crianças; não obstante, importa

considerar se essa mudança é construtiva e inteligente, ou se, pelo contrário, não favorece as brincadeiras das crianças.

De uma forma ou de outra, é importante observar a criança e discernir quais os seus maiores interesses, de forma a lançar desafios que lhes proporcionem aprendizagens significativas. A este propósito a referência ao preconizado na Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar é indispensável: É dever do educador de infância promover a inserção da criança em “grupos sociais distintos”, desafiando desse modo “o seu desenvolvimento global”, concomitantemente respeitando “as suas características individuais, incutindo comportamentos que favoreçam aprendizagens significativas e diversificadas” (cf. Lei-Quadro da Educação Pré-Escolar, Capítulo IV, Art.º 10) sendo isso possível através de uma observação regular e consistente de cada criança, e do grupo de crianças em simultâneo, de modo a discernir as principais necessidades de cada uma individualmente, mas também do grupo como um todo.

Esta componente da observação torna-se ainda mais especial no contexto de investigação-ação, isto é, como estagiária tinha de intervir e como investigadora de uma realidade tinha de observar. Claro que a observação não se desliga da intervenção enquanto estagiária, no entanto, a intervenção pode ficar “de lado” no papel de investigadora.

No meu contexto de Estágio I – Creche, decidi observar e consequentemente registar as observações nos próprios momentos em que elas ocorriam. Preenchi o meu caderno de registos com acontecimentos do dia-a-dia; ansiava poder registar tudo em todos os momentos, tanto conversas entre crianças, como ações da educadora cooperante; inclusivamente colocava certas análises rápidas e questionamentos no momento do registo com receio que se me escapassem na memória pormenores importantes para refletir posteriormente. No meio dos meus documentos, encontrei uma Reflexão de Estágio I em que refletia precisamente acerca deste aspeto:

“Ultimamente, tenho andando mais vezes com o meu caderno de registos, registando conversas entre crianças, brincadeiras e momentos que considero interessante apontar. Por achar que escrever só depois de os acontecimentos sucederem é bastante insuficiente para depois em casa conseguir reconstituir esses momentos e escrever sobre eles, considereei andar mais tempo com o caderno e registar mais

acontecimentos.” (Reflexão VII e VIII de Estágio I, dezembro de 2011)

Toda esta ansiedade em observar e registar prendia-se muito com o facto de querer forçosamente identificar uma realidade que me parecesse passível de ser o tema do meu projeto, uma vez que se pretende que advenha de algum interesse ou constrangimento identificados no contexto, através das observações. Juntava-se ainda o facto de o meu olhar perante o próprio contexto não estar minimamente treinado: era a primeira vez que desempenhava o papel de estagiária e mais ainda: era a primeira vez que participava inteiramente na rotina de uma Creche. Complementarmente apoiava-me na afirmação de Figueiredo e Arroz quando dizem que “o registo contínuo dos comportamentos da criança durante determinados períodos de tempo permite uma apreciação muito mais válida do desenvolvimento do que a que provém de registos de comportamentos isolados” (2000).

Todavia, ainda a meio do estágio, com a ajuda da educadora cooperante, concluí que me excedi nessa incansável observação e consequente registo: estava a perder momentos muito especiais de interação com as crianças. A verdade é que o caderno e a caneta, o facto de estar quase sempre a escrever, afastava as crianças de mim. Eu passava muitas vezes à margem de certas brincadeiras/interações entre as crianças; estava a vê-las e a descrevê-las, mas não estava envolvida com elas, não era parte integrante daquelas vivências.

Penso que aí reside a diferença entre observar apenas, e observar participando. Ting (1993), no seu processo de investigação-ação no *National Hsin-Chu Teachers College*, em Taiwan reflete sobre o seguinte:

“O meu primeiro desafio foi aproximar-me o suficiente do mundo das crianças entre os seus pares para o observar, afectando-o apenas minimamente. Eu queria ser capaz de ver as interações que ocorriam enquanto as crianças não estavam a ser supervisionadas por adultos”
(in Graue e Wals, 2003:175).

No entanto, eu questiono: será que adotar uma posição aparentemente neutra, num canto da sala por exemplo, e esperar que as crianças ajam como se não estivéssemos ali é melhor para a investigação do que envolvermo-nos com elas nas rotinas? Como a

própria investigadora reflete mais adiante, este papel não foi fácil, exigiu muito tempo e, mesmo assim, deparou-se com o caso de uma criança que não compreendeu nem aceitou o facto de estar a ser observada, revelando não gostar de “estranhos” (Ting, 1993, *in* Graue e Walsh, 2003:177). Só posso concluir que, em muitos contextos, a observação sem uma participação efetiva traduz-se numa intrusão no mundo das crianças, que mesmo reconhecendo os adultos da sala e modificando o seu comportamento na presença deles, modificam ainda mais o comportamento na presença de alguém que, ao não se envolver, ao estar “só” ali a observar, vai ser sempre um “estranho”.

No entanto, como refere a mesma investigadora, participar ou não, faz parte de uma decisão e pertence à natureza do estudo que se quer fazer.

No meu caso, e refletindo com a educadora cooperante em contexto de Creche e com a professora orientadora de estágio, decidi colocar o meu caderno de registos na estante e envolver-me mais com as crianças. Contudo, nunca deixei de recear que o registo de acontecimentos perdesse a sua riqueza e fidedignidade por ser feito muito tempo depois. Mas, tal como Ting teve de optar pela não intervenção e de se desafiar a si própria, também eu tive de optar e optei pela intervenção, até porque no papel de estagiária eu já estava a ser prejudicada ao fechar-me nos meus registos.

De início, encontrar este equilíbrio não foi nada fácil. No meu papel de investigadora, eu *precisava mesmo* dos registos o mais fiéis possíveis para com realidade, porque mais tarde eles iriam ser úteis para ilustrar a análise e a interpretação do contexto. Mas no meu papel de estagiária, eu *precisava mesmo*, também, de intervir e de deixar o caderno de lado.

No meu contexto de Estágio II – Jardim-de-infância, este equilíbrio foi atingido de uma forma muito natural, muito porque a observação e o registo, a par do meu envolvimento, eram bastante fomentados pela educadora e pela sua equipa pedagógica. Existiam mesmo cadernos individuais de registo – um para cada elemento da equipa, cujo conteúdo era analisado todas as semanas em reunião de equipa.

Portanto, quando cheguei à Sala do Sol já tinha um caderno em branco à minha espera de modo a que pudesse registar acontecimentos importantes. Neste caso, todo este processo foi natural, pois fazia-o em harmonia com os restantes adultos daquela sala.

Senti portanto que já não tinha de me debater entre o envolvimento e o registo, pois tudo isso se deu naturalmente: eu envolvia-me nas brincadeiras das crianças, era uma parceira das suas brincadeiras e das suas vivências. Chegar a elas, poder sentir o que sentiam, discernir necessidades e interesses tornou-se muito mais fácil. Consequentemente, encontrei uma realidade completamente diferente neste Jardim-de-Infância, uma realidade em que senti o verdadeiro envolvimento com a criança que constituía um privilégio, um autêntico prazer. Na Sala do Sol, vivia-se o dia-a-dia das crianças, com as crianças. Viver a vida das crianças com as crianças nesta sala era o trabalho da equipa pedagógica.

Contrariamente à situação anterior, em que eu dava primazia à observação e ao registo, no Estágio II o envolvimento era a minha principal preocupação. No entanto, isso não significa que o meu papel de investigadora se tenha dissipado! Muito pelo contrário, eu transformei a minha posição de observadora-participante, na minha maior ferramenta de extrair informação e registos preciosíssimos, tão necessários à componente investigativa. Por outro lado ainda, o tema do projeto já tinha sido definido e com essa certeza foi mais fácil seleccionar as observações mais importantes a registar.

Por conseguinte, e porque era cultura da equipa pedagógica refletir sobre os registos da semana, as minhas observações tomaram outro sentido e significado quando as pude expor, desconstruindo-as e analisando-as em conjunto com pessoas que tinham muito mais experiência e conhecimentos do que eu.

3.4. A questão de Investigação-Ação

Escolhido e delineado o tema, não foi difícil encontrar uma situação problema. Como já referi anteriormente, o paradigma em que se insere a investigação ação, delimita uma intervenção no sentido de tentar melhorar uma determinada realidade. Não quero com isso dizer que exista efetivamente um problema ou uma situação a melhorar, mas há sempre algo a otimizar.

Neste âmbito, discerni efetivamente uma realidade a ser melhorada e uma questão-problema.

Sendo assim, a minha questão de investigação – ação, que adveio da situação discernida através das observações, prende-se com os procedimentos dos adultos, junto das crianças, no momento das refeições.

A alimentação e a hora da refeição ocupam um lugar central na Rotina das crianças, através do qual toda ela se estrutura, e se é possível alterar diversos momentos da Rotina, ou até suprimir alguns, o mesmo não se passa com o momento dos cuidados corporais e o momento da refeição.

Passo agora a formular a minha questão de investigação-ação:

Qual deverá ser o papel da equipa pedagógica nos momentos da refeição na Creche e no Jardim-de-Infância de forma a otimizá-lo?

Apesar de a pergunta de Investigação-ação ser à partida muito clara para mim, sofreu várias alterações com a ajuda do Professor Orientador. Não foi fácil encontrar as palavras certas para exprimir a questão que globalizava todo o trabalho e que era seu o cerne, comportando todas as minhas dúvidas e angústias, e toda a minha ansiedade em procurar as respostas adequadas.

Manter-me imparcial na minha pergunta de Investigação-ação também não foi fácil, ou seja, não poderia elaborar uma questão que interpretasse as atitudes dos adultos, como inicialmente tinha pensado e formulado: “*Qual deverá ser o papel da equipa pedagógica nos momentos da refeição na Creche e no Jardim-de-Infância, atitude perseverante, ou apoio incondicional e desafio?*”. Deste modo estaria, não só a interpretar as atitudes na própria pergunta, como também a transmitir à partida a resposta que eu própria queria dar.

Assim, delineada a pergunta final, com ela propus-me alcançar os seguintes objetivos:

- Compreender qual deverá ser de facto o papel de um adulto perante o momento das refeições na Creche e no Jardim-de-Infância;
- Compreender as diferentes atitudes e posturas que observei durante os períodos de estágio;
- Interpretar e conhecer as diferentes conceções que existem em torno da comensalidade das crianças;

- Sustentada na diversa bibliografia existente em torno do tema, expor a minha própria concepção acerca dos momentos da refeição.

Desta forma com esta pergunta de Investigação-ação e face ao paradigma em que se insere todo o projeto, espero conseguir analisar e discernir quais são efetivamente as posturas, as atitudes e os procedimentos mais adequados, sem nunca deixar de ter em conta o *outro* e o respeito pelas suas próprias concepções, ou seja, sem nunca deixar de ter em consideração o *saber de alteridade*.

3.5. Dispositivos de recolha e de análise da informação

Ora posto tudo isto, importa referir que dispositivos utilizei para recolher a informação deste estudo. Selecionei os seguintes, os quais passo a justificar.

- Observações e registos;
- Notas de campo;
- Questionário escrito à Educadora Cooperante de Jardim-de-Infância;
- Parecer da Educadora Cooperante Creche;
- Reflexões Cooperadas de Estágio de Creche e de Jardim-de-Infância;
- Fotografias.

Primeiramente a **observação** foi o procedimento de recolha de informação por excelência. Dewey recorda-nos que “a observação é a exploração, a inquisição com o objetivo da descoberta de qualquer coisa previamente escondida e desconhecida” (Dewey, 1933:193 *in* Hohmann e Weikart, 2011:141). Já Hohmann e Weikart também nos dizem que “ao interagir com as crianças os membros da equipa [pedagógica] estão constantemente a observar e a coligir informação factual sobre elas” (2011:140). De facto, como já refleti anteriormente, a observação das crianças é fundamental para que os educadores possam discernir quais os seus maiores interesses, dificuldades, gostos e aversões. Só assim poderão refletir sobre quais são as necessidades, não só de cada criança mas também do grupo de crianças.

Em segundo lugar utilizarei as **notas de campo**, ou seja, os registos que efetuei após ter observado. “Isto são *notas de campo*: o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiencia e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” sendo que “o resultado bem-sucedido de um estudo de observação participante (...) baseia-se em notas de campo detalhadas, precisas e extensivas” (Bogdan e Biklen, 1994:150). Anteriormente já me referi à minha experiência de registar observações e portanto, contrariamente ao que é mencionado como o ideal por estes autores, as minhas notas de campo não são extensivas; não obstante elas retratam o que eu via e sentia no momento.

Ao aperceber-me da tamanha diferença e disparidade que existia entre a hora da refeição no contexto de Creche e a hora da refeição no contexto de Jardim-de-infância,

senti a urgente necessidade de compreender porque é que aquelas diferenças eram tão acentuadas. Com o tempo e com as reflexões cooperadas com a educadora de jardim-de-infância, tornou-se claro para mim que a razão parecia residir nas concepções das próprias educadoras, nos princípios que sustentam as suas práticas. Por conseguinte, considerei oportuno recorrer a um breve **questionário**, composto por três perguntas, para inquirir as educadoras cooperantes relativamente a essas mesmas concepções. Para elaborar este questionário pensei primeiro no que é que eu queria mesmo saber ao questionar as educadoras. O meu primeiro pensamento foi: *eu quero saber como é que elas sentem e vêem o momento das refeições*. Depois também pensei: *eu também quero saber se elas estão felizes e satisfeitas com o seu comportamento relativamente às crianças, neste momento da rotina*. Para tal, e com a ajuda do professor orientador, selecionei as seguintes questões de resposta aberta:

- Quais os princípios que a orientam na organização deste momento da rotina?
- Como é que vê a sua prática neste momento da rotina?
- Melhoraria algum(ns) aspecto(os) deste momento da rotina? (se sim qual/quais)

Para conseguir analisar as disparidades existentes nos momentos da refeição, ao nível da relação que se estabelecia entre as educadoras e suas equipas pedagógicas e as crianças, tencionava colocar em paralelo as respostas das educadoras era um dos objetivos. No entanto isso não foi possível, uma vez que a educadora cooperante do contexto de Creche não respondeu a este questionário. Apesar da minha insistência e de ter reenviado o questionário por diversas vezes por correio eletrónico, não obtive qualquer resposta da sua parte. Mais tarde, quando ponderei deslocar-me a Setúbal para obter as respostas pessoalmente, isso revelou-se impossível uma vez que a educadora se encontrava de baixa médica. Para compensar a ausência das suas respostas, utilizarei o **Parecer da Educadora Cooperante de Creche**, um documento que todas as educadoras cooperantes preenchem no fim de cada estágio, avaliando todo o progresso e desempenho das estagiárias. Pareceu-me mesmo inevitável recorrer a este documento, uma vez que nele são descritos acontecimentos e análises que a educadora cooperante de Creche fez acerca do meu comportamento (com especial destaque para os momentos da refeição). Como vou também analisar e desconstruir o meu próprio comportamento relativamente a este momento da rotina, penso que é uma mais valia colocar em paralelo

a opinião que a educadora cooperante de Creche expressou nesse parecer com a análise que faço da minha própria postura.

Também me parece relevante, recorrer às **Reflexões de Estágio Cooperadas de Creche e de Jardim-de-Infância**, pois em muitas delas procurei escrever sobre o momento das refeições, mesmo antes de o tomar como tema do meu estudo. Desde do início do Estágio em Creche que este momento era para mim uma circunstância constrangedora.

Vou igualmente recorrer a fotografias, todas elas tiradas por mim com autorização tanto dos profissionais dos contextos, como das famílias das crianças. As autorizações foram pedidas por escrito em ambos os contextos no início dos estágios, e a sua utilização está restrita a produções académicas.

A propósito dos registos fotográficos Bogdan e Biklen referem que “a fotografia está intimamente ligada à investigação qualitativa (...) [e ao dar-nos] fortes dados descritivos, são muitas vezes utilizadas para compreender o subjetivo e são frequentemente analisadas indutivamente” (Bogdan e Biklen, 1994:183). Claro que a utilização da fotografia implica muitas questões, principalmente ao nível da interpretação que se faz da imagem. No entanto, quando considerei utilizar as fotografias pensei: *o que quero transmitir com a utilização destas fotografias?*

Hine, um dos primeiros sociólogos a recorrer à fotografia para ilustrar os seus estudos, considera que as imagens dizem mais do que muitas palavras, e referiu acerca do seu foto-documentário sobre o trabalho infantil que “se pudesse contar a história por palavras não teria tido necessidade de arrastar uma câmara fotográfica” (*in* Scott, 1973, Bogdan e Biklen, 1994:183); portanto, o que pretendo transmitir com as fotografias é precisamente tudo aquilo que não consigo exprimir por palavras, para além de considerar que as fotografias complementam qualquer excerto que esteja escrito.

O ambiente que se vive nos contextos no momento da refeição é muito mais perceptível através de uma fotografia, do que através de uma descrição detalhada da minha parte que, em todo o caso, foi feita.

4. Apresentação e Interpretação da Intervenção

Depois de ter descrito os procedimentos metodológicos, explicitando a orientação deste trabalho, chegou o momento de apresentar e refletir sobre a minha intervenção nos contextos de Estágio.

Paulo Freire referiu-se nos seguintes termos à essência da aprendizagem humana:

“Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de apreender. Por isso, somos os únicos em quem aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar (...)”

Paulo Freire, 2002

Primeiramente interessa-me justificar a mobilização deste excerto de Paulo Freire para este capítulo do meu trabalho. Como futura educadora de infância tenho as minhas conceções pré profissionais e uma delas, talvez uma das mais importantes é que farei todos os possíveis para que seja sempre uma prioridade ter abertura de espírito suficiente para aprender e apreender todos os dias algo novo. Penso que só poderemos ser bons profissionais de educação de infância se nos deixarmos surpreender todos os dias pelo que as crianças têm para nos ensinar. Sim, porque elas ensinam-nos muito, por vezes falta é a capacidade de resiliência para nos apercebermos de que seres tão ingênuos como as crianças possam, de facto, ensinar-nos a nós, adultos sabedores, alguma coisa da vida. Mas a verdade é que, tal como diz Paulo Freire, se estivermos dispostos a embrenhar na *aventura criadora* e quisermos realmente *aprender mais do que a lição dada*, veremos que é surpreendente o que as crianças nos ensinam todos os dias.

Precisamente por isso, julgo que é da maior importância que os profissionais da educação estejam atentos a todos os sinais que as crianças, nas instituições educativas, lhes dão. Ninguém transmite melhor as suas necessidades do que a própria criança, mas para isso os educadores de infância devem estar atentos e serem abertos à partilha do controlo para que exista uma plena interação de cumplicidade: “quando os adultos e as

crianças partilham o poder e o controlo, vivem numa atmosfera de autorrealização e de confiança e respeito mútuos” (Hohmann e Weikart, 2011:77).

Isto torna-se ainda mais importante no contexto da Creche uma vez que muitas das crianças “desta faixa etária não verbalizam, através da linguagem convencional (a fala), os seus pensamentos, percepções, gostos, sentimentos, preferências, tal como não verbalizam os sentidos e significados que atribuem às experiências” precisando assim de um adulto “que as escute, que seja capaz de «ler» os seus sinais, de compreender as outras linguagens” que a criança utiliza para se exprimir (Azevedo e Sousa, 2011).

Por tudo isto é preciso também nunca esquecer que o comportamento e atitudes das crianças (bom ou mau) podem espelhar as práticas e o atendimento de um educador de infância tanto no presente como no futuro, pois é natural que as relações que estabelecemos uns com os outros “e com o meio onde estamos inseridos” determinem fortemente “o nosso desenvolvimento enquanto seres humanos, enquanto seres emocionais e afectivos” (Tavares, 2011)

O certo é que encontrar este equilíbrio e este nível de qualidade das relações não é algo fácil. O percurso para tentar alcançá-lo caracteriza-se pelo sentimento de incompleição quase constante que conduz ao inevitável questionamento.

E julgo que o facto de um educador de infância não estar plenamente feliz e satisfeito com a sua prática pode conduzir a um constante melhoramento, a uma procura de novas práticas, de novas posturas; à constante procura de um sentimento de satisfação consigo mesmo. É assim que também aperfeiçoa a “arte” de ser solícito; *empaticamente solícito*, e para isso não pode recluir o seu verdadeiro envolvimento:

“a solicitude pedagógica não é de modo algum uma intenção pura, livre de qualquer envolvimento pessoal, uma espécie de «santidade educativa» acessível apenas aos seres excepcionais... ela é a expressão do facto de que a preocupação consigo e a preocupação com o outro estão sempre estranhamente misturadas, indissociáveis, em um tormento (...)” (Meirieu, 1995:73).

Um dos meus objetivos ao elaborar o questionário escrito para as educadoras cooperantes de Creche de Jardim-de-Infância era precisamente saber se estas educadoras estavam satisfeitas com o atendimento que prestavam às crianças,

nomeadamente no momento da refeição, ou se por ventura desejavam melhorar algum aspeto.

Foi à luz destas reflexões que analisei as respostas da educadora cooperante de Jardim-de-Infância, a única das duas educadoras cooperantes que respondeu ao questionário escrito.

Devido à carência das respostas diretas por parte da educadora cooperante de Creche, vi-me na necessidade de optar por outra fonte de informação que de certa forma me transmitisse quais as suas conceções e qual a sua postura valoriza nos momentos da refeição na instituição onde desempenha as suas funções. Decidi mobilizar o “Parecer da Educadora Cooperante” de Creche. Assim posso analisar o dito documento e colocar em paralelo a interpretação que faço das respostas ao questionário escrito da educadora cooperante de Jardim-de-Infância, e ainda confrontar tudo isso com a interpretação da minha própria intervenção nesses momentos.

4.1. O Momento da Refeição na Creche e no Jardim-de-Infância: realidades em paralelo

Acredito que ao longo deste projeto, além da vertente investigativa e da sustentação bibliográfica, devo também incluir sentimentos experienciados nas minhas vivências enquanto estagiária.

No meu caso pessoal, essas vivências foram experienciadas com muito sentimento e coração. Talvez por isso tenha vivido sentimentos muito antagónicos e ambíguos, cuja interpretação julgo ser imprescindível para dar forma e sentido ao próprio trabalho. Mais ainda, os sentimentos experienciados estão inerentes à minha própria intervenção durante os dois estágios curriculares: penso que, nesta profissão, é mesmo impossível separarmos a prática daquilo que somos e do que sentimos.

Para começar, é necessário voltar a referir que, para além dos estágios de observação realizados durante a Licenciatura em Educação Básica (cuja duração foi apenas de 5 dias em cada contexto – pré-escolar, 1º CEB e 2º CEB), eu nunca tinha realizado estágios de intervenção. Portanto, estava ansiosa pelo meu estágio em Creche, onde eu ainda não havia tido nenhuma experiência.

Uma vez que as Creches se destinam a bebés e crianças muito pequenas, ainda com grandes ansiedades perante os estranhos, e muitos vivendo a angústia da separação dos pais (cf. Portugal, 1998; Goldschmied e Jackson, 2004), decidi entrar no estágio com muita parcimónia, fazendo uma abordagem muito lenta e calma perante as crianças.

Os primeiros dias de estágio foram muito confusos, cheios de sentimentos antagónicos. Simplesmente não sabia o que fazer. Envolver-me com as crianças? Observá-las primeiro e depois intervir? Senti-me a mais, e não sabia onde me posicionar, enfim, a atrapalhação tomou conta de mim.

Com o passar do tempo, o à-vontade foi crescendo, e comecei a envolver-me na rotina da sala e a envolver-me mais na criação de uma relação com as crianças e com a educadora cooperante. Por vezes observava práticas com as quais não me identificava, sendo que desde o primeiro dia de estágio o momento da refeição era o tempo da rotina que mais dúvidas me suscitava. No início do meu estágio procurei refletir bastante com a Educadora Cooperante; no entanto, acabei por sentir que as minhas dúvidas e questões eram de algum modo vistas como uma intrusão nas práticas que nesse momento se desenvolviam. Apesar de as reflexões com a educadora cooperante serem feitas com alguma regularidade, não atenuavam a inquietude que sentia acerca destes períodos da rotina.

O passar do tempo não acalmou a minha ansiedade perante o momento das refeições e de certa forma comecei a construir uma “desaprovação silenciosa” (Formosinho *et al*, 1996) relativamente ao que se passava. Passo a descrever genericamente algumas situações que ilustram o que acabei de referir.

Observei que algumas vezes existiam procedimentos para com as crianças que, na minha perspetiva enquanto futura profissional, não eram os mais adequados. Algumas vezes as auxiliares e a educadora da sala pressionavam as crianças para comer rapidamente, provavelmente com a intenção de que as crianças comessem tudo antes que os alimentos nos pratos arrefecessem. É certo que algumas crianças precisam de ser lembradas para continuar a refeição; no entanto, penso que isso pode ser feito recorrendo a estratégias de reforço e de apoio e não de exigência, até porque é importante dar tempo para que a criança se interesse pelo seu prato de comida, ou seja, se decida a explorar aqueles alimentos. Por vezes algumas crianças mais distraídas tinham ligeiras brincadeiras à mesa, ou distraíam-se mastigando a comida durante muito

tempo. Aí, uma auxiliar de educação que não primava pela tolerância, advertia num tom mais rude para as crianças comerem e para “*não comecem com isso!*” referindo-se às bolas de comida que faziam na boca.

Algumas situações deixaram-me constrangida. Por exemplo, um episódio em que a educadora insistiu fortemente para que uma criança mastigasse e engolissem o que tinha na boca, “massajando” as suas bochechas cheias de comida, ao ponto de ela começar a chorar; minutos depois a criança, presumivelmente enervada, não conseguiu avisar os adultos que tinha vontade de ir à casa de banho e à mesa, ainda a chorar, urinou na roupa. Mais à frente retomarei este episódio, bem como descreverei outros que ilustram as situações das refeições.

As posturas demasiado permissivas por parte dos educadores poderão, sim, dar origem a alguma confusão na hora da refeição, no entanto o apoio e compreensão são mais necessários que a restrição e a imposição de regras rígidas à mesa para crianças tão pequenas. Deve existir, naturalmente, um ambiente de partilha de poder, particularmente em Creche, quando o número de crianças que ainda não consegue exprimir desejos ou desagrados verbal e explicitamente é muito mais elevado do que em Jardim-de-Infância. A assertividade por parte da equipa pedagógica, atitude que considero ser a mais adequada em detrimento de autoridade, domínio ou controlo (Cf. Quadro Teórico de Referência, pág. 17) deve ter como resultado um ambiente calmo e ordeiro, mas não um ambiente de silêncios impostos e constrangedores. O barulho não é necessariamente um factor de desordem: ele pode ser uma música de fundo agradável de conversas, risos, talheres a bater, canções a ecoar.

Sem o olhar educado, sem nunca ter estado presente num momento destes de uma instituição educativa (ou seja, nem sequer tinha como fazer paralelismos; não tinha nenhum modelo a seguir, apenas as minhas idealizações) fiquei bastante reticente e não sabia como agir.

Observava as auxiliares e a educadora cooperante a insistirem reiteradamente com as crianças para comerem, para estarem quietas, para comerem o peixe/carne ao mesmo tempo que o acompanhamento, e, algumas vezes estas profissionais eram, na minha opinião, demasiado ríspidas. No lugar de terem um apoio consistente e de tentarem encontrar estratégias que fizessem as crianças comer tudo, optavam pelo reforço das regras de convívio social à mesa, e pelo ato de insistir para que as crianças comessem,

com alguma rispidez e brusquidão embutidas, falando alto, factos a evitar como defendem vários autores (Cf. Quadro Teórico de Referência).

Não queria agir da mesma forma, até porque eu estava naquele ambiente há poucos dias e isso poderia afetar a minha relação com as crianças: era uma cara estranha que lhes provocava uma certa ansiedade. À luz do que Portugal (1998) nos transmite, as tentativas de abordagem de uma pessoa não familiar com as crianças podem resultar em medo ou respostas perturbadas de comportamento; o que se traduz numa ansiedade perante a pessoa estranha. Por isso, parcimoniosamente, ajudava as crianças e maioritariamente observava o comportamento delas para tentar entender o que realmente se passava para não engolirem a comida, ou para demorarem muito tempo a comer. Eu própria refleti sobre isso na primeira Reflexão Cooperada de Estágio I:

“Algumas crianças não têm grandes problemas para comer a refeição, apesar de lentas, ou de comerem primeiro a carne e deixarem para depois o acompanhamento, ou de ainda terem dificuldades no manuseio da colher e utilizarem as mãos, terminam as refeições sem grandes dificuldades e sem deixarem muita comida no prato. Outras, têm grandes dificuldades em terminar a comida, choram recusando-se a comer, ou fazem bolas de comida na boca, não mastigando e não engolindo corretamente. Ao assistir a estas situações pela primeira vez, fiquei bastante reticente em aproximar-me e intervir, uma vez que não sabia como o fazer. Limitei-me a falar com carinho e a incentivar algumas crianças que estavam mais demoradas a comer, embora elas acenassem com a cabeça mas não mastigavam a comida que tinham na boca.

Devo referir que nos primeiros dias as situações da hora do almoço ocuparam os meus pensamentos quando refletia sobre o estágio. O que fazer para aquelas crianças comerem? Que estratégias utilizar sem recorrer ao ato de forçar a comer?

Com essas interrogações no pensamento, decidi que o melhor era esperar e observar o que auxiliares e educadora faziam em momentos desses, e, para isso, e, principalmente, para tirar algumas ilações, serão precisos bem mais que três dias de observação.” (Soraia

Coutinho, 1ª Reflexão Cooperada de Estágio I – 24, 25 e 26 de Outubro de 2011)

Esta atitude foi tomada conscientemente logo nos primeiros dias de estágio, e partilhada com a educadora cooperante na segunda semana de estágio. Eu não queria, de todo, ferir as susceptibilidades das crianças em relação a este delicado momento ao agir como os restantes adultos da sala; no entanto, também não queria emitir juízos de valor nem criticar as suas atitudes e portanto, decidi que o melhor seria remeter-me a uma postura mais observadora nos primeiros tempos, de forma a recolher a informação necessária para posteriormente intervir de forma adequada.

Apesar de ter transmitido isto à Educadora Cooperante, só fiquei a par da sua opinião em relação a tudo isto no final do meu período de estágio, e apenas através do Parecer da Educadora Cooperante; o seu parecer sobre este aspeto era claramente oposto aos meus motivos:

“No início do seu estágio a estudante teve uma atitude muito permissiva durante as refeições, as crianças levantavam-se, saíam da mesa, iam brincar, não as ajudava a comer, em reflexão [a estudante] admitiu não querer ralar com as crianças, ou chamá-las à atenção, porque não queria ser má”. (Educadora Rita Canhoto, Parecer da Educadora Cooperante – Janeiro de 2012)

É claro que eu não queria ser má com as crianças, eu considero que “ser má” não é de todo positivo para as crianças. Qual delas gostaria de ter uma educadora má? Deixar as crianças levantarem-se da mesa ocorria sempre quando ainda estavam à espera da comida, ou quando já tinham acabado de comer e estavam à espera de serem chamadas para realizar a higiene. Algumas crianças ficavam verdadeiramente impacientes com a espera, mesmo que fosse curta, principalmente depois de terem terminado a refeição. Então eu pensava: o que faço? Obrigo as crianças a estarem nas mesas à espera? Mas porquê?

Com o intuito de perceber a que valores a educadora cooperante atribuía maior importância durante este momento, questionei-a acerca da importância das refeições. A sua resposta foi resumida por mim:

“ (Conversa com a educadora cooperante de Creche. Falámos sobre algumas concepções da educadora, sobre a forma como age e como vê determinadas coisas:)

As refeições não são apenas o ato de comer. São um momento importante de convívio, partilha e aprendizagem. Para tal é necessário existirem regras de saber estar. As crianças devem começar a interiorizar certas regras de saber estar, principalmente nas horas das refeições. Por exemplo não ter certas brincadeiras, sentar-se corretamente à mesa, comer (dentro das suas capacidades) corretamente. A educadora de creche considera o momento da refeição muito importante nesse sentido. A aprendizagem de regras de saber estar à mesa é também uma conduta para a interiorização de outras regras de saber estar (...) ”. (Notas de campo, conversa formal com educadora cooperante de Creche – Reflexões Semanais, 26/10/2011)

Depois de refletir sobre esta concepção acerca dos momentos da refeição pude concluir que não me identificava muito com este ponto de vista. É notória a importância que a educadora atribui às regras de convívio e de saber estar durante este período da rotina, vendo nelas um ponto de partida para a aquisição de outras regras. No entanto, esta importância acentua-se quase exclusivamente sobre isso, sobre *regras de saber estar*. E não é esta uma expressão, por si só, tão rígida para crianças tão pequenas?

Todo este reforço das *regras de saber estar* era visível nos momentos das refeições, como se pode deduzir com a seguinte situação que presenciei:

“Hoje a mãe da D. chegou mesmo na hora do lanche e ao ver as crianças em silêncio riu-se e disse «*Estão tão calados, parecem umas múmias!*» a educadora retorquiu a brincar também «*Tem de ser, se não saímos daqui assim: [fez gesto de cabelos em pé]*» (...)” (Notas de campo, semana 2 a 4 de Janeiro de 2012)

Confrontada com a realidade que observava na Creche, dividida entre o que observava, o que faria se estivesse no lugar da educadora de infância e entre as minhas crenças pessoais e profissionais, questionava-me constantemente sobre qual seria afinal a

postura mais adequada. Aquela que adotava a equipa pedagógica, ou aquela em que eu realmente acreditava ser possível?

Eu acreditava (e acredito) que se podia fazer da refeição um verdadeiro momento de diversão e prazer, em detrimento de um momento de “frete”.

Não é por mero acaso que condigo a frase “*Onde não há prazer e diversão a comida tem cor bege*” (Raymond Blanc in Goldschmied e Jackson, 2004) ao meu trabalho. Tudo isso, na minha mente, traduzia-se em encontrar estratégias que fizessem com que as crianças tivessem gosto em estar à mesa sentadas, que fizessem com que as crianças que têm uma relação com a alimentação mais restrita se interessassem pela comida e não pressioná-las a comer, que dessem tempo às crianças para começarem a comer por sua própria vontade e não insistirem logo partindo para comentários como “Come o peixe / come a carne / comeste o peixe todo agora comes as batatas sem nada...” entre outros que na minha interpretação revelam autoritarismo e punição por um “mau comportamento” (neste caso, comer primeiro um alimento, ou não comer). Relativamente a isto, já Moreira (1999) nos disse que “a comida não deve ser envolvida com uma carga afetiva que tenha o sentido de prémio, punição, culpa, causa de doença, objeto de chantagem afetiva e, ainda menos, de conflito” (Quadro Teórico de Referência, pág. 25)

O momento da refeição não tem de tornar-se num campo de batalha, conceção já aqui apresentada, defendida por Brazelton e Lézine (Quadro Teórico de Referência).

Se tivermos em conta a firme convicção de que, segundo Fernandez (1992) in Borràs (2002), a criança deve “aprender a comer tudo o que se põe no prato”, e que deve consistentemente “aprender a falar enquanto come, num tom de voz que não incomode”, então a postura da educadora e das auxiliares de educação poderia não estar totalmente fora de contexto, visto também que as crianças desde cedo precisam de limites e de autorregular a sua ação perante uma panóplia de regras e restrições que existem na sociedade, e o “estar à mesa” não é exceção.

Porém identifico-me muito mais com o princípio segundo o qual as crianças pequenas “precisam mais de apoio do que de críticas, restrições ou humilhação” (Erikson, 1950 in Post e Hohmann, 2011:29), e de que precisam de um ambiente apoiante onde as suas ações são valorizadas e compreendidas. É de sublinhar que um momento recheado de

aprendizagens sociais como é o caso do momento da refeição, constitui uma oportunidade única para fomentar laços e construir cumplicidade. Tudo isso vai ao encontro de uma interação de qualidade entre a criança e o adulto, e entre o grupo de crianças e o resto da equipa pedagógica, desde que todos ajam segundo os mesmos princípios (cf. Quadro Teórico de Referência).

Tendo em conta a divergência de concepções, tudo me leva a concluir que dela resultou, uma “desaprovação silenciosa” (expressão apresentada por Goldschmied e Jackson, 2006) entre mim e a educadora cooperante, por nenhuma de nós se identificar com as práticas da outra. Dado que “a desaprovação silenciosa e os ressentimentos mudos corroem muito as relações pessoais e podem existir em qualquer grupo” (Goldschmied e Jackson, 2006:91), tornou-se evidente que a nossa relação de educadora cooperante / estagiária não primava pela cumplicidade, pelo apoio e pela aprendizagem mútua.

Parece-me de todo importante retornar agora a mais exemplos que ilustram tudo o que eu acabei de referir.

Reportando-me novamente a um dos episódios a que assisti, relatado na página 52, em que a educadora cooperante de Creche insiste reiteradamente para que a criança comesse tudo (ao ponto da mesma criança começar a chorar), julgo ser um dos mais adequados exemplos de que a insistência e o forçar a comer (neste caso a engolir o que tinha na boca) não é de todo uma solução viável. É uma medição de forças que só vai angustiar e enervar ambas as partes. Neste caso específico, o resultado foi o seguinte: a criança não engoliu o que tinha na boca, começou a chorar, urinou na roupa ainda à mesa, e acabou por ter uma experiência perfeitamente evitável que possivelmente lhe transmitiu insegurança e baixa autoestima. Este caso prático veio a ter uma resolução muito simples: trocar o segundo prato pela sopa, ou seja, em conversa formal, a mãe da criança, as auxiliares e a educadora descobriram que dar o segundo prato em primeiro lugar a esta criança era a garantia de que ela comeria ambos agradavelmente, sem mastigar longamente pedaços de comida.

E eu pergunto-me, por que razão é necessário entrar numa batalha com a criança quando basta estarmos atentos e solícitos às suas necessidades?

Já a este propósito Paula (1994) referia o “despreparo dos educadores no sentido de tornar mais prazerosa a tarefa da alimentação”, sublinhando a importância da interação

adulto/criança neste momento da rotina, “no sentido de se garantir um ambiente harmónico de aprendizagem e sociabilidade” (Cf. Paula, 1994, *in* Longo-Silva *et al*, 2011)

Foi essa solicitude e harmonia que presenciei à hora da refeição no estágio de Jardim-de-Infância.

Para deixar claro o ponto de vista da educadora cooperante de Jardim-de-Infância em relação ao período das refeições, posso transcrever a seguinte afirmação sua:

“Acredito que para além de ser um espaço onde as crianças têm a possibilidade de se alimentarem, é um espaço que permite um grande desenvolvimento ao nível das interações sociais. Por isso, a conversa entre as crianças e as crianças e os adultos deve ser incentivada de forma a serem partilhados saberes. O jogo deve ser uma estratégia para atingir um dos objectivo das refeições: alimentar-se” (Educadora de Jardim-de-Infância, questionário escrito, 14 de novembro de 2012)

Ao afirmar que “o jogo deve ser uma estratégia para atingir um dos objetivos das refeições” a educadora de Jardim-de-Infância pressupõe que dá uma certa liberdade às crianças para que se possam movimentar, conversar e até brincar na hora da refeição. Era o que de facto acontecia, num ambiente de partilha que favorecia muitas aprendizagens.

Relembro que no Jardim-de-Infância onde estagiei se adopta e adapta o Modelo Curricular High/Scope, pelo que as refeições se regem pelos princípios desse modelo:

“O modelo curricular que utilizo na minha prática determina a organização de todos os momentos da rotina, inclusive os momentos das refeições” (Educadora de Jardim-de-Infância, questionário escrito, 14 de novembro de 2012)

No Jardim-de-Infância, existe uma divergência de idades sendo necessário ter em conta que a criança entre os 4 e os 6 anos “aprende a comer como o resto da família”, ou seja, começa a comportar-se à mesa à semelhança dos adultos, tornando-se assim evidente que já tem “consciência de que o seu comportamento à mesa é importante e que lhe trás a aprovação dos que o rodeiam” (Brazelton e Sparrow, 2004:84, 122).

Tal como é preconizado no Modelo High/Scope, a Educadora de Jardim-de-Infância acredita que a criança aprende pela e através da ação e que “o ímpeto para aprender surge, claramente, de dentro da criança” (Weikart e Hohmann, 2011:23). A educadora era uma verdadeira apoiante das aprendizagens das crianças, guiando-as “através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação” (idem: 1). Estes valores eram transmitidos às duas auxiliares de ação educativa da sala, e apesar de nem sempre ser fácil trabalhar em equipa, estes membros formavam uma autêntica parceria onde imperava um forte “clima de apoio e de respeito mútuo” num “processo de aprendizagem pela ação” (Weikart e Hohmann, 2011: 130), transportando essas orientações inclusivamente para os momentos da refeição, onde todas seguiam os mesmos princípios.

Durante o meu período de estágio em Jardim-de-Infância posso afirmar que não presenciei situações em que educadora cooperante ou auxiliares de educação forçassem uma criança a comer tudo o que tinham no prato. Não obstante, não eram poucas as situações especiais de alimentação: existia um grupo de crianças que, por motivos distintos, requeria um maior reforço e apoio durante a refeição. Incluía-se neste grupo uma criança referenciada com Perturbações do Espectro Autista, pertencente à mesma sala.

Em resposta à pergunta *Melhoraria algum aspeto deste momento da rotina?* A educadora de Jardim-de-Infância escreveu, entre outras afirmações:

“Sendo um espaço partilhado por outras salas mudaria também algumas atitudes de adultos que visam não o encorajamento da criança, mas antes pressionam-na para terminar de comer os alimentos, não valorizando as aprendizagens que podem ser feitas durante este momento” (Educadora de Jardim-de-Infância, questionário escrito, 14 de novembro de 2012)

Não poderia estar mais de acordo com esta afirmação, estendendo-a à experiência de Creche. De facto, no Jardim-de-Infância, onde o espaço da refeição era partilhado ao mesmo tempo por 75 crianças de três salas diferentes, as atitudes dos adultos presentes diferiam muito. Observei atitudes e procedimentos muito semelhantes aos que presenciei em Creche, tendo estes ganho também a minha desaprovação silenciosa. Não era o que se passava nas mesas da Sala do Sol, onde a equipa se esforçava para

acompanhar o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças no momento das refeições. Não posso dizer que todos os dias a refeição se processava de igual modo e que não existiam conflitos. Naturalmente, quando uma criança não estava a ter um comportamento adequado – acontecia com frequência uma das crianças mais velhas gerar conflitos com outras, originando birras e choros, por exemplo – os adultos atuavam na emergência dessas situações. Não gritavam, não eram rudes, não recorriam ao castigo nem forçavam as crianças a comer; ao invés, tentavam encorajar a criança a ter outra atitude e/ou tentavam demonstrar às crianças que não estavam a ter um comportamento adequado, observações que fiz que estão em sintonia com uma das respostas da educadora ao inquérito:

“As crianças devem ser apoiadas pelos adultos sobretudo através do encorajamento e, o apoio dos pares deve ser encarado como sinal de um desenvolvimento saudável e empreendedor”
(Educadora de Jardim-de-Infância, questionário escrito, 14 de novembro de 2012)

Este apoio dos pares é fundamental e pressupõe uma interação bastante dinâmica entre as crianças, e também entre elas e os adultos. É importante voltar a sublinhar a afirmação da educadora de Jardim-de-Infância quando diz que “o jogo deve ser uma estratégia para atingir um dos objectivo das refeições” e explicitá-la indo ao encontro da afirmação de Longo-Silva *et al* quando nos transmitem a sua opinião de que “as refeições, que deveriam constituir-se em atividades pedagógicas, são ainda tidas como atividades isoladas, que objetivam unicamente a ingestão de alimentos” (2011), e, acrescento eu, a criação de hábitos e regras de saber estar.

As crianças devem, por isso, ter liberdade para durante a refeição, conversarem com os seus pares, pois “geralmente, enquanto as crianças comem, gostam de interagir com os outros e de ser parte integrante de uma conversa à volta da mesa” (Post e Hohmann, 2011: 220); era exatamente isso que se passava no refeitório do Jardim-de-Infância.

Não obstante, por todas as crianças da instituição irem almoçar ao mesmo tempo, e devido às características físicas do refeitório, nomeadamente a sua acústica sem isolamento, gera-se muito barulho dentro deste espaço, fazendo com que muitas vezes o momento da refeição fosse psiquicamente exaustivo. As crianças não pareciam incomodar-se com isso, muito embora os adultos ficassem, algumas vezes, perturbados

com tanta agitação. As questões físicas do espaço são condições que a educadora cooperante gostaria de poder mudar. Ainda em resposta à questão “*Melhoraria algum aspeto deste momento da rotina?*” a educadora cooperante referiu:

“Mudaria o espaço físico para permitir uma maior autonomia das crianças e para permitir uma acústica mais agradável para um espaço partilhado por 75 crianças”

Todavia, as crianças conversam e entrem ajudam-se, promovendo assim a autonomia delas próprias e dos seus pares. Enquanto algumas crianças começavam o segundo prato, outras já o tinham terminado e iam autonomamente buscar a sobremesa (fruta ou doce), e assim tinham liberdade para conversar e conviver à mesa: riam, faziam pequenas brincadeiras; empilhavam copos, ajudavam os adultos. As crianças vivenciavam em pleno o momento da refeição ao mesmo tempo que interagiam com pares e adultos. Durante o período de estágio consegui registar notas de campo que ilustram estes momentos:

“Na mesa da refeição estão a J., a S.C., a D., a M., o M.R. e o G.R.

S.C. – Oh J. come lá!

J. – Eu estou a comer!

S.C. – Hum... ‘Qués ‘queu dê uma ajudinha?

J. – Não, a Soraia ajuda! É tão bom, sopinha de ‘xenoura!’”

“A D., a R. e a M. conversam amenamente enquanto comem a sopa. Estão sozinhas, comem a seu ritmo, conversam, riem e comem grandes colheradas de sopa. Só a D. fica para último.” (Notas de Campo, Jardim-de-Infância, 2 de maio de 2012)

Portanto, as refeições no Jardim-de-Infância tinham uma dinâmica bem estabelecida de aprendizagens mútuas, parceria entre os pares, espírito de descoberta e entrem ajuda, sem nunca serem descuradas as regras de convivência e respeito pelo próximo, e tudo isso não incluía um ambiente de silêncios impostos, de exigências de bons comportamentos. Segue-se a seguinte sequência de fotografias retiradas no momento da refeição:



Fotografia 1 – Refeição no Jardim-de-Infância



Fotografia 2 – Refeição no Jardim-de-Infância



Fotografia 3 – Refeição no Jardim-de-Infância



Fotografia 4 – Refeição no Jardim-de-Infância



Fotografia 5 – Refeição no Jardim-de-Infância

Na primeira fotografia podemos ver o G.⁴, (de camisola branca às ricas) a começar a empilhar os copos. Ele começou a brincar espontaneamente sob o olhar atento e curioso da educadora cooperante. O R. a criança mais nova do grupo, depois de observar o G. atentamente, decidiu fazer igual. Na “fotografia 2” podemos ver que o G. conseguiu empilhar sobre os dois copos uma taça de sobremesa. O objetivo era empilhar um outro copo sobre a taça, então, primeiro tentou com a boca do copo virada para baixo. Nesta fotografia faço referência às duas crianças que estão ao fundo (de camisola laranja e camisola castanha): é tão visível o à-vontade com que conversam, a harmonia e descontração com que estão sentadas à mesa. O A. P. (camisola castanha) cuja refeição já havia terminado, fazia companhia ao seu parceiro de brincadeiras, o A. R. que tinha sempre mais dificuldade em terminar o segundo prato.

Voltando à construção que o G. estava a fazer com os copos, é visível que a tentativa de colocar um copo de boca para baixo não resultou, então colocando-o ao contrário, viu que resultou – fotografia 3. O R., ao seu lado, entretanto já tinha reunido mais duas taças de sobremesa e tentava imitar o seu par. Ainda nesta fotografia podemos ver a tentativa de colocar outro copo ainda, e pela sequência vimos que toda a construção de copo de desmoronou na fotografia 4. O G. não desistiu e muito concentrado voltou a fazer um novo empilhamento de copos, desta vez colocando um copo com a boca virada para baixo sobre os outros dois copos. O R. continuava a acompanhar esta aventura tentando também ele empilhar copos e taças. É de salientar que, neste momento já quase todas as crianças tinham acabado a refeição e ido para a sala fazer a higiene, preparando-se para a sesta. As crianças faziam isso consoante a sua vontade, se já tivessem terminado a refeição e quisessem ficar a fazer companhia aos pares, ou simplesmente ficarem no refeitório, era da sua escolha. Os adultos iam, conforme a escolha das crianças, encaminhando-as para a sala.

⁴ Optei por colocar apenas as iniciais do nome das crianças, tal como fazia nas reflexões cooperadas de Estágio, uma vez que era este o procedimento que a educadora cooperante de Jardim-de-Infância valorizava, ainda que utilizasse fotografias das crianças nas mesmas e/ou em outras produções académicas.



Fotografia 6 – Refeição na Creche



Fotografia 7 – Refeição na Creche

Em contraste com a realidade observada no Jardim-de-Infância, foi a realidade observada da Creche que, como já referi, tinha práticas muito distintas. Na Fotografia 6 e 7 as crianças que ficaram para último têm as bochechas cheias de comida, e ficavam nesta situação muito tempo, cerca de 15 minutos; para além do tempo habitual da refeição. É claro que as crianças devem comer pelo menos um pouco de cada parte da refeição; no entanto estas situações repetiam-se dia após dia, e as expressões destas crianças neste momento não espelham alegria em estar a comer. A equipa pedagógica ia dividindo as tarefas entre si, sendo que a maioria dos adultos estava a prestar os cuidados de higiene às crianças que já iam para as caminhas fazer a sesta. Ocasionalmente verificavam se as últimas crianças da mesa já tinham comido tudo, e nos casos em que ainda houvesse um prato de refeição, uma auxiliar de educação ficava na mesa com essas crianças.

Tal como referi no Capítulo 3, as fotografias “dão-nos fortes dados descritivos” (Bogdan e Biklen, 1994:183) e servem para complementarmos o conteúdo das nossas descrições. Considerei que, de facto, estas fotografias falavam por si. Elas transmitem-nos realmente a harmonia vivenciada nos momentos da refeição e a liberdade e autonomia que os adultos proporcionam às crianças. De facto, “as fotografias não são respostas, mas ferramentas para chegar às respostas” (Idem: 191) e o conteúdo destas está carregado de simbolismo que para mim serve para complementar tudo o que descrevo, e para ilustrar a minha conceção do que deve ser um momento da refeição onde exista partilha e apoio, compreensão e cumplicidade, em resumo, uma interação de

qualidade entre a equipa pedagógica e as crianças, e para fundamentar a afirmação de Blanc, usada por Goldchiend e Jackson (2004) *“Onde não há prazer e diversão a comida tem cor bege”*.

4.1.2. “Quem disse que com a comida não se pode brincar?”

Este breve subtópico serve para descrever uma das minhas intervenções teórico-práticas em Creche e Jardim-de-Infância, no âmbito da Unidade Curricular Didática da Educação de Infância I e II (U.C. DEI I, II). Pretendia-se que, em ambos os estágios – Creche e Jardim-de-Infância, através da observação das crianças, e do discernimento das suas necessidades, se adequasse uma, ou mais propostas pedagógico-didáticas. O objetivo era a avaliação da U.C. DEI I e II, bem como experienciarmos todo o processo da observação, da reflexão sobre as necessidades das crianças, a intervenção com propostas pedagógicas, e a sua posterior avaliação. Tudo isto são funções de um educador de infância.

Sempre dei primazia às experiências que envolvessem diretamente os sentidos, e em que as crianças pudessem mexer e “sujar” as mãos, experienciando sensações e texturas, pois é “através da aprendizagem pela ação – viver experiências diretas e imediatas e retirar delas significado através da reflexão – que as crianças pequenas constroem o conhecimento que as ajuda a dar sentido ao mundo.” (Weikart e Hohmann, 2011:5). As experiências concretas são fundamentais e é importante que as crianças se “vejam implicadas em vivências e atividades que as conduzam a interiorizar noções, capacidades, atitudes, valores e normas intrínsecas a diferentes âmbitos do saber e a descobrir formas culturais (...)” (Borràs, 2002:276). Neste sentido, desenvolvi propostas pedagógicas associadas à comida e, devo mesmo mencionar que no contexto Creche, aquando o desenvolvimento da proposta ainda não tinha decidido o tema deste projeto final.

Neste sentido, e ainda em contexto de Creche, a experiência mais significativa que vivi foi fazer biscoitos de limão com as crianças. Esta proposta pedagógica foi uma grande “aventura”, tanto para as crianças como para os adultos que nela se envolveram, pois existiu um grande imprevisto com a massa: esta tinha de repousar uma hora no frigorífico, (conforme estava na planificação) contudo, optámos por experimentar a

receita mesmo sem ir ao frigorífico. Era uma impossibilidade a massa repousar no frigorífico durante uma hora, uma vez que desse modo teria de se dividir a atividade pela manhã e pela tarde, o que não era viável, pois muitas crianças iam embora logo a seguir ao lanche. Portanto, sem o repouso de uma hora no frigorífico, a massa acabou por ficar pastosa demais e impossível de moldar sem ter de se lhe juntar mais farinha. O resultado foi uma mesa cheia de massa, e a necessidade de ter de utilizar imensa farinha para solidificar a massa o suficiente de maneira a que não ficasse agarrada às mãos.

O seguinte excerto revela como me senti durante essa atividade, que foi caracterizada por alguma desaprovação da educadora cooperante:

“ (...) a expressão correta para definir a forma como me senti é: “senti-me feliz”. Senti-me feliz por ver a expressão de surpresa das crianças quando parti o ovo, senti-me feliz quando vi as caretas ao provarem o limão, senti-me ainda mais feliz e com uma vontade enorme de sorrir quando as vi com a cara e as mãos cheias daquela massa pastosa, e tudo isto porque senti que elas estavam envolvidas, senti que as crianças estavam felizes também! Senti que estavam a aprender ativamente, a explorar, estavam concentradas naquilo que estavam a fazer, mesmo que não fosse o “politicamente correto” como tirar massa do chão para a mesa, ou atirar farinha propositadamente para o chão. Como futura educadora, gosto de pensar em privilegiar as atividades em que as crianças se possam “sujar”, onde possam realmente “pôr a mão na massa”, pois só fazendo, só experienciando é que aprendem, e só o fazem se estiverem interessadas e envolvidas naquilo que estão a experienciar.” (Soraia Coutinho, Reflexão IX de Estágio de Creche 21 de dezembro de 2011)

Acredito que “o ímpeto para aprender surge, claramente, de dentro da criança” (Weikart e Hohmann, 2011:23) e que para isso o educador deva oferecer às crianças atividades significativas em que elas se possam envolver com a mente e com o corpo, pois “através das aventuras e das experiências que integram a aprendizagem pela ação” (idem:1) as crianças vão perceber o mundo à sua volta. E isso só acontece se o explorarem com os cinco sentidos! Também aqui posso falar em envolvimento, sendo que McWilliam e Bailey (1995) citados por Pinto (2011) definiram envolvimento como “a quantidade de

tempo que a criança despende a interagir ativa ou atentamente com o seu ambiente (com adultos, pares ou materiais) de uma forma desenvolvimental e contextualmente adequada em diferentes níveis de competência” Ora é de referir que as crianças durante grande parte do tempo estiveram envolvidas e concentradas na exploração da massa dos biscoitos.

A educadora cooperante de Creche considerou que a atividade dos Biscoitos de Limão despoletou alguma confusão e por momentos tive receio que o prolongamento da atividade afetasse a rotina das crianças. Não obstante as crianças almoçaram no tempo determinado e a rotina do resto do dia desenvolveu-se naturalmente.

Ainda antes de optar por esta proposta pedagógica, questionei a educadora acerca da possibilidade de fazer tintas de vegetais (que se fazem com recurso às cascas dos vegetais e legumes que normalmente se desperdiçam) com as crianças, já que tinha observado continuamente que as crianças tinham muito interesse em pintar com pincéis entregando-se e dedicando-se bastante quando faziam essa atividade, *envolvendo-se verdadeiramente* nestas tarefas. Aparentemente isto não fazia parte das concepções da educadora cooperante que alegou que não se deveria transmitir às crianças que era possível brincar com a comida ou desperdiçá-la (Conversa informal com educadora cooperante de Creche).

No contexto de Jardim-de-Infância, onde eu já tinha definido o meu tema como o Momento das Refeições, as atividades que surgiram tendo por base o uso de alimentos, foram espontâneas. Sensivelmente a meio do estágio surgiu a oportunidade de se plantar alfaces na horta pedagógica do Jardim-de-Infância, e a partir desse interesse e dessa oportunidade elaborei um conjunto de atividades que se denominou “Projeto Horta” e que foi objeto de avaliação da UC DEI II. Nas propostas pedagógicas do “Projeto Horta”, incluía-se a elaboração de uma sopa. Era um grande desafio, que tinha de organizar muito bem, e tentar gerir da melhor forma. Teria todo o apoio da educadora cooperante e das auxiliares de educação, que estavam a par de todo o processo e que concordavam que seria um momento de grandes aprendizagens para as crianças.

Como iríamos descascar os legumes e mostrá-los às crianças já descascados, pensei em reaproveitar as cascas para a tinta de vegetais. Recordei-me do estágio de Creche, no entanto, não considero que reaproveitar as cascas para fazer uma tinta ecológica seja transmitir às crianças que se pode, de alguma forma, brincar com a comida.

Até porque pode-se, de facto, brincar com a comida. A comida pode e deve ser um factor de desenvolvimento a vários níveis para além de servir para nos saciarmos. Brincar com a comida não significa desperdiçá-la e é isso que temos de transmitir às crianças. Fazer tinta de vegetais foi brincar, explorar, aprender uma nova técnica, reaproveitar algo que iria para o lixo; foi no fundo, brincar com um alimento – vegetais – que neste caso seria desperdiçado.

Fazer uma sopa foi também uma brincadeira revestida de muitas aprendizagens. Então, nesse caso posso afirmar que brincámos todos com a comida, nomeadamente, com os vegetais da sopa, manuseando os alhos, as batatas, e os restantes legumes, cortando (com facas de ponta redonda) os vegetais para os colocar na panela, verificando a ebulição da sopa, triturando-a vendo a sua transformação, cheirando, provando, sentindo as diferentes texturas dos alimentos... e no fim, o resultado foi uma deliciosa sopa que foi servida no próprio momento da refeição. As crianças refletiam orgulho e contentamento por estarem a almoçar uma sopa feita por elas:

“À medida que as crianças iam provando a sopa, íamos ouvindo expressões como: «Está deliciosa!», «Está bestial!», «Está muito boa...» ” (Avaliação da proposta pedagógica da elaboração da sopa, Projeto Horta, 18 de junho de 2012)

A sopa fez parte das brincadeiras do recreio:

“Enquanto [a sopa cozia as crianças] foram brincar para o exterior. Aí, a sopa fez parte das brincadeiras, e a educadora fez uma observação pertinente. Uma criança (D.P.) fingiu que estava a fazer uma sopa com areia... o que só pode significar que toda a experiência foi significativa para esta criança.” (Idem)

Com isto não quero transmitir que a comida é um brinquedo. Mas, se a criança aprende através da ação, num “processo físico e mental complexo” onde adquire conhecimentos “através da sua ação sobre os objetos e da sua interação com pessoas, ideias e acontecimentos”, construindo assim “novos entendimentos” (Hohmann e Weikart, 2011:22) sobre tudo o que a rodeia, então porque não potenciar os momentos da refeição e tudo o que lhes é inerente, como a própria comida, fazendo deles verdadeiros ensejos de

aprendizagens? A criança aprende através da ação, e a sua ação é, sobretudo, brincar. Então, apoiando-me em Ferreira (2004:201) que nos diz que “entende-se o *brincar* como uma forma de comunicação cultural, em que as crianças são capazes de criar um entendimento mútuo acerca da natureza dos objetos, dos espaços, [das] pessoas em presença e [das] atividades (...)”, defendo que o *brincar* à mesa e à refeição, ou *brincar* com a comida são meios de aprendizagem muito importantes, desde que considerados adequados e respeitando o outro.

Acreditando ainda que as crianças pequenas “são [tudo] aquilo que podem fazer, sentir, entender, imaginar perceber e escolher (Whitesell e Harter, 1989 *in* Spodeck e Saracho, s/d pág. 80) tudo me leva a concluir que uma interação de qualidade entre os adultos e as crianças poderá potenciar os momentos da refeição, elevando-os a verdadeiros momentos de cumplicidade, descoberta, desenvolvimento da autonomia e, sobretudo, aprendizagens significativas que poderão perdurar para o resto da vida.

5. Considerações Globais

Ao longo de todo este meu trabalho fui compreendendo a importância que uma interação de qualidade tem nas relações que estabelecemos com as crianças. Percebi, igualmente que uma relação de confiança, cumplicidade e solicitude poderá ser muito mais benéfica para o desenvolvimento de uma criança do que as relações que se baseiam na autoridade e no poder. À luz do que Brazelton e Greenspan nos dizem eu acredito que quando existem “relações sólidas, empáticas e afetivas, as crianças aprendem a ser mais afetuosas e solidárias e acabam por comunicar os seus sentimentos, refletir nos seus próprios desejos e desenvolver o seu relacionamento com as outras crianças e com os adultos” (2004:29).

Toda esta necessidade de cultivar uma relação deste cariz, assente nestes princípios, se estende aos diversos momentos que contemplam uma rotina, e, ao longo do meu projeto, tentei focar-me no momento das refeições por considerar um ensejo de especial importância, muitas vezes subvalorizado.

Providenciar as necessidades básicas de alimentação nas instituições educativas tornou-se, desde muito cedo, um aspeto incontornável. No entanto, não nos podemos cingir apenas ao fator alimentício de toda a questão, não nos podemos contentar apenas com saciar uma necessidade básica do ser humano. A refeição pressupõe uma socialização e serve como base para criar hábitos de vida saudáveis, respeito pelo próximo, entreajuda e, não menos importante, promover a autonomia da criança.

Durante a rotina os educadores de infância têm vários momentos em que podem fomentar o estreitamento e a cumplicidade das relações com as crianças, em especial, na Creche, onde os momentos dos cuidados se imperam como oportunidades únicas de estabelecer um contacto privilegiado com as crianças. No entanto, nem sempre é possível assegurar a qualidade desses momentos, entre muitos outros fatores, devido ao desenrolar da rotina (há sempre crianças a chorar, a requerer atenção, entre outras emergências que fazem parte das funções de um educador). Como podemos ver através do estudo de Silveira *et al* (1987) que tinha como objetivo verificar se nas Creches o atendimento às crianças era tão personalizado e cúmplice quanto o que as mães poderiam proporcionar nas suas casas (Rosseti-Ferreira, 2009:446), as educadoras nem sempre conseguiam “aproveitar cada oportunidade para interagir com as crianças”,

concluindo-se assim que “o modelo de cuidado provido por uma mãe (...) mostrava-se claramente inadequado nas situações das creches estudadas e, provavelmente, em qualquer situação de educação coletiva de crianças” (idem). Com isto quero transmitir que nem sempre é fácil no dia-a-dia dos contextos os educadores de infância promoverem individualmente as interações com as crianças, indo isto ao encontro da ideia já aqui apresentada por Zabalza, que reconhece como um dos dez aspetos chave para uma educação de qualidade a “atenção individualizada a cada criança” (1996). Muito embora seja o preconizado, o mesmo autor admite que “pensar que é possível dar atenção a cada criança de maneira separada durante todo o tempo é uma fantasia”.

Sendo assim, tenho vindo a reconhecer ao longo deste trabalho que o educador precisa de aproveitar todos os momentos em que pode estabelecer uma maior cumplicidade com as crianças, para o fazer realmente. Considero então que o momento das refeições seja de facto um período no qual existe essa oportunidade.

Pode ser difícil, principalmente em Jardim-de-Infância onde muitas vezes o espaço, o número de crianças, e os recursos materiais e humanos não permitem uma atenção individualizada às crianças, tal como a realidade aqui apresentada demonstrou; mas não é uma missão impossível. São, principalmente os educadores que fazem os contextos, e apesar de todas as dificuldades apresentadas, a educadora cooperante de Jardim-de-Infância conseguia contornar os principais constrangimentos e adequar a intervenção no momento das refeições.

É precisamente a este aspeto que quis chegar: às interações que se estabelecem entre os adultos e as crianças no momento da refeição.

Ou seja, ao longo deste trabalho, um dos meus maiores objetivos era dar a conhecer a minha perspetiva, apoiada em vários autores, de que forçar a criança a comer, ainda que ligeiramente, é desadequado, pois cria tensão; cria um “braço de ferro” entre o adulto e a criança, traduzindo-se num recurso pouco eficaz que não é saudável para nenhuma das partes. Vários autores defendem esta perspetiva, incluindo Lézine, transmitindo-nos que “forçar, mesmo ligeiramente, pode fixar a criança numa atitude negativista”, sendo necessário “dar ocasião à criança de manifestar os seus desejos, de mostrar que quer mais, de mostrar que não quer mais” (1985:136).

Compreendo que por vezes o próprio adulto pode ficar ansioso, tendo sido isso que se tenha passado no meu estágio em Creche. Parecia-me que tanto a educadora cooperante como as auxiliares de ação educativa ficavam bastante ansiosas com o momento da refeição, ansiando para que as crianças comessem de tudo e comessem de uma forma o mais calma e ordeira possível. De facto, o ambiente era do mais calmo e ordeiro possível, no entanto, a insistência para que as crianças comessem tudo era muita, nomeadamente por parte de uma das auxiliares que utilizava uma expressão mais áspera para esse efeito. Como nos dizem Goldschmied e Jackson “a tentação de colocar uma colher cheia de comida na boca de uma criança que ainda está com a boca cheia consiste em uma verdadeira armadilha para o adulto” (2004:188) e de facto quando observava isso a acontecer, era verdadeiramente infértil. Não só as crianças não engoliam o que tinham na boca, como ficavam com uma expressão de desânimo. Algumas vezes, no caso de uma ou duas crianças que mantinham a boca cheia durante muito tempo, a comida que lhe era dada na boca era logo sorvida e a anterior continuava nas bochechas. De facto, estas são situações muito complexas de gerir. Algumas crianças comiam, efetivamente, muito pouco e eu revia-me num dilema: *as crianças devem comer. Não podem ficar saciadas apenas com o que conseguiam comer. Mas vou força-las? Não me parecia correto.* Penso que nestas situações, além do apoio consistente e estratégico da educadora de infância, poderia ser necessário recorrer a outras estratégias de modo a incentivar as crianças a comerem. Não obstante, não ficariam elas saciadas mesmo com o pouco que comiam? É que “os adultos aprenderam a desconsiderar as mensagens que recebem de seus corpos e comem, provavelmente mais do que precisam” (idem:189) revendo essa necessidade de sobrealimentação nas crianças. Não nos podemos esquecer ainda que as crianças têm um estômago relativamente pequeno e que isso varia de criança para criança e que a sua saciedade depende diretamente disso, não ficando necessariamente com fome.

“Quando as crianças são obrigadas a comer tudo o que é servido, elas podem perder o ponto da saciedade” (Mello, Luft e Meyer, 2004:177) e é aí que, sobretudo, insistir para que a criança coma pode tornar-se armadilhoso, pois não só cria um ambiente de tensão, como a criança “perde o seu ponto de saciedade”. De facto, penso que dificilmente iremos entender como é que uma criança que come pouquíssimo pode ficar saciada. No entanto, se essa criança crescer saudável, não haverá, à partida, motivo para preocupação excessiva.

Seguindo esta linha de pensamento, as crianças devem ter um acompanhamento consistente e delicado na hora da refeição, acompanhamento esse que se verifica ainda mais delicado nos primeiros contactos com a refeição à mesa, como é o caso da Creche.

As crianças descobrem agora o efeito socializante da refeição, o estar sentadas à mesa a comer com utensílios normalmente utilizados pelos adultos é uma descoberta e aprendizagem magnífica. As crianças pequenas ainda não entenderam que no âmbito das refeições existe uma panóplia de regras de saber estar que devem adquirir. Tentei, ao longo deste meu trabalho, dar a entender que na minha perspetiva essas aprendizagens devem ser graduais e prolongadas no tempo. Não podemos esperar que uma criança de 2 anos se comporte exemplarmente à mesa; que não coma com as mãos; que não suje nada à sua volta, que fique sentada a comer como uma criança de 5 anos já tem capacidade de fazer. Lopes, Mendes e Barreto de Faria dizem-nos ainda que “é importante lembrar que as crianças estão aprendendo a conhecer e gostar dos novos alimentos que lhes estão sendo oferecidos” (2006:51) e quanto a isso o adulto apenas deve esperar e aprender a distinguir quais os alimentos que a criança prefere em determinada fase da sua vida.

Por tudo isso é que o educador de infância é o maior cúmplice da criança nesta jornada. É ele o parceiro das suas descobertas! “Sua função é a de ser uma pessoa verdadeira, que se relacione afetivamente com a criança, garantindo-lhe a expressão de si” porque neste momento a criança precisa de apoio e de compreensão, de desafio à descoberta. “Precisa de alguém que acolha as suas emoções e, assim, lhe permita estruturar o seu pensamento” (Oliveira, 2002:203)

Para tal, a interação que se estabelece é crucial. É ela que determina a confiança que se constrói com a criança. Não nos podemos esquecer nunca que a cumplicidade e a confiança que uma criança deposita num adulto demoram o seu tempo, por vezes longo, a serem construídas. Mas, tal como acontece na nossa vida em adultos, pode demorar poucos minutos a quebrar-se. É por isso que é tão importante um educador ser solícito e compreensivo, ao mesmo tempo que assertivo e carinhoso. Atitudes como as que presenciei no meu estágio em Creche, por parte da equipa pedagógica da sala, e outras que presenciei no estágio em Jardim-de-Infância, por parte das ademais equipas pedagógicas da Instituição podem de facto, quebrar esse laço de cumplicidade e confiança. Quando isso deixa de existir, perdurará apenas o receio e o medo, e “se existe

medo, imediatamente não existe respeito” (Esteves, 2007). A mesma autora refere ainda que “as crianças de hoje não aceitam figuras de autoridade, porque elas impõem respeito pelo medo”. Com efeito, a assertividade e a tolerância produzem maiores efeitos do que a autoridade que se conduz por via do respeito e do medo.

Durante os meus períodos de estágio a minha atitude perante os momentos da refeição foi bastante dispare. Como já descrevi e analisei, a minha postura no estágio de Creche foi marcada por alguma retração e pautada pela observação, onde não estive tão ativa como gostaria. Apesar disso tentei entender a forma como os adultos agiam para com as crianças, tentei, também, compreender qual seria o papel mais adequado para dar resposta às necessidades, alegrias e angústias das crianças no momento da refeição.

Todas essas questões só ficaram verdadeiramente respondidas durante o estágio de Jardim-de-Infância, onde os adultos se esforçavam genuinamente por manter uma postura compreensiva para com as crianças. Não quero com isto dizer que a educadora de Jardim-de-Infância e a sua equipa fossem demasiado permissivas durante este momento, pois elas mantinham a sua postura de assertividade e como já referi, por vezes tinham de adotar uma postura mais rígida com as crianças. Mas esta linha ténue que separa a assertividade, ainda que por vezes mais acentuada, e a rispidez e brusquidão faz toda a diferença, aliás, fez toda a diferença no meu entendimento e perceção, e na construção da minha idoneidade profissional neste campo.

Como já referi, nesta Instituição, e por parte desta equipa as crianças tinham a liberdade, ainda que regulada pelos adultos, de brincar e explorar o ambiente do momento das refeições. Já transmiti aqui, que a brincadeira integra a vida da criança de uma forma única, pois através disso a criança aprende e apreende o mundo à sua volta: “brincar é explorar, descobrir, experimentar (...)” (Vasconcelos, 2013) e tudo isso também pode ser transportado para o momento da refeição.

Quando tento transmitir que tudo isto é possível numa instituição educativa, não posso deixar de referir que no seio familiar também o é. Muitos pais ficam, à semelhança dos educadores, ansiosos e verdadeiramente angustiados com o momento da refeição. Muitas vezes os pais criam tensões e “guerras” com os seus filhos neste momento da rotina, por variados motivos – desde não comerem o que os pais acham que as crianças devem comer, a “brincar” com a comida, ou a sujar-se – e quanto a isto há pais (e também educadores!) genuinamente intolerantes. Mas como já mencionei, não nos

podemos esquecer que as crianças pequenas começam agora a sua viagem no mundo da comensalidade, um mundo completamente novo que, tal como todas as aprendizagens das diferentes etapas da vida, temos de respeitar e suportar. Sim, suportar no sentido em que seremos o suporte de todas as aprendizagens das crianças, apoiando-as e adaptando as “nossas aproximações educativas simultaneamente em função do desenvolvimento psicomotor da criança e da sua apetência e do seu interesse” (Lézine, 1976:1333) não vendo na situação alimentar uma “simples rotina, cujo objetivo exclusivo seria a manutenção da saúde física da criança” (idem) mas sim uma oportunidade única para fomentar e estreitar as relações, para promover aprendizagens significativas, umas mais básicas como por exemplo “favorecer os progressos da preensão” e outras mais particulares, como permitir “experiências sensoriais variadas” (idem).

Sou levada a pensar que muitos adultos atribuem demasiada importância à conduta comportamental e nutricional das crianças: o excesso de preocupação com o que a criança come e com a quantidade que ela come, bem como o comer “corretamente” à mesa, são aspetos que parecem tomar o lugar central das preocupações com a refeição, tendo formulado esta conceção a partir das várias experiências que presenciei tanto nos contextos de estágio, numa primeira abordagem a estes momentos, como posteriormente em diversas outras experiências extracurriculares. As primeiras abordagens sensibilizaram-me e tornaram-me mais atenta às particularidades destes momentos numa fase posterior do meu percurso.

Como podemos verificar, as refeições dão-nos um largo espectro de ação e uma panóplia de oportunidades singulares de promover o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças, incutindo-lhes a procura pela sua autonomia e a confiança necessária para construírem a sua autoestima e amor-próprio.

Não esquecendo que todas estas experiências advêm de todo um processo de socialização, que “requer que as crianças aprendam os comportamentos apropriados para uma série de situações” é dever do educador proporcionar, exemplificar e clarificar quais os comportamentos esperados, pois como é natural, as crianças não os reconhecem à partida; e isso deve ser feito de forma subtil, mas consistente; suave, mas convincente, não esquecendo nunca que a atitude da criança será sempre condicionada pela postura que o adulto adota. Assim, “a atitude positiva das crianças será

grandemente melhorada se se respeitar o seu próprio ritmo, os seus gostos e aversões, e se lhes permitir dar provas de iniciativa” (Lézine, 1985:169).

Faz parte deste processo e da nossa própria conduta social e comportamental que, progressivamente, a criança adquira um padrão comportamental à mesa, de forma a poder incluir-se na própria sociedade à medida que cresce. Como é natural, as crianças não podem fazer tudo o que querem à mesa, pelo que é dever do adulto, neste caso, do educador de infância, proporcionar aprendizagens nesse sentido.

Neste seguimento, se “o desenvolvimento social é o mecanismo pelo qual as crianças aprendem como se espera que elas se comportem” e se “desde o nascimento, espera-se que elas sigam um conjunto de padrões que refletem os valores de sua família e de sua sociedade” (Spodeck e Saracho, S/D, pág. 80) é crucial e urgente que o desafio para tais aprendizagens seja positivo, de qualidade e cúmplice.

Não se deve esperar que uma criança saiba distinguir “os rituais da hora da refeição das demais situações do dia” (Brazelton 1990:95) se, enquanto educadores de infância, não a cativarmos, se não formos parceiros dessas aprendizagens, se não desenvolvermos uma relação de cumplicidade em detrimento de uma medição de forças.

Aproveito ainda para rever que, para que existam práticas de qualidade é necessário um envolvimento de todo o nosso ser naquilo que estamos a fazer. É necessário sermos nós próprios, e acreditarmos nas nossas competências; mais ainda: acreditarmos plenamente nas competências das crianças, respeitando-as e encarando-as como seres capazes e autónomos. Urge a necessidade de que os educadores de infância respondam prontamente às necessidades das crianças com carinho, com dedicação, com assertividade e tomando sempre uma atitude constante, mas flexível.

Com efeito, acredito que se torna uma verdadeira responsabilidade do educador de infância reconhecer e respeitar os hábitos das crianças para que a comensalidade seja um momento de aprendizagem pela ação, tal como os outros momentos da rotina diária. Desta forma tudo será uma descoberta: o educador descobre o ser de cada criança, e a criança descobre um verdadeiro cúmplice na sua jornada da aprendizagem.

É de salientar a importância da coerência e continuidade de ações de todos os adultos das equipas pedagógicas, uma vez que só assim as crianças podem autorregular o seu comportamento. Elas reconhecem as atitudes coerentes dos adultos que as acompanham

todos os dias, e a não coerência, ou a não continuidade de uma determinada postura poderá criar insegurança e falta de confiança nesse momento da rotina. As crianças precisam de saber o que as espera para se sentirem seguras, confiantes e para que deste modo desenvolvam as suas competências sociais em torno da mesa, sem limitações e restrições desnecessárias.

Muitos pais e educadores sentem receio de humilhar ou ferir as suscetibilidades das crianças se forem mais assertivos, eu própria lidei com essa dificuldade em todo o período de ambos os estágios, no entanto é necessário entender que

“as crianças não se sentem magoadas pela firmeza dos adultos que as respeitam e que respeitam os seus sentimentos e com quem já estabeleceram uma relação positiva.” (Katz e McClellan, *in* Formosinho *et al* 1996:29).

Evoco mais uma vez Hohmann e Weikart, que, ao conceberem as crianças como seres capazes, autónomos e com ideias próprias, e ao reconhecerem que os adultos devem compreender e aceitar o pensamento das crianças tal e qual como ele é – uma vez que faz parte do processo de desenvolvimento cognitivo – clarificam que um clima de apoio e acompanhamento à criança faz com que esta cresça “na sua capacidade de acreditar e confiar nos outros, de ser [autónoma], de tomar a iniciativa e de [sentir] empatia e autoconfiança” (2011:76). E, afinal, não é isso que uma educação de qualidade, que tenha por base uma efetiva interação de qualidade, preconiza?

Tenho plena consciência que ao longo deste meu trabalho me tornei, em alguns momentos um pouco repetitiva. Sinceramente, encontrei várias dificuldades à medida que ia escrevendo este projeto e desenvolvendo a minha investigação. Nesses momentos era claramente invadida por uma angústia que quase me fazia desistir, no entanto eu recordei todas as motivações que, apesar de saber que me iria deparar com esta dificuldade, me fizeram envolver neste tema. Consegui assim transmitir a importância que dou a estes momentos numa rotina e, principalmente, consegui transmitir qual deverá ser, na minha perspetiva a postura e o comportamento que um educador deve ter para com o seu grupo de crianças. Foquei-me no momento das refeições, onde de facto, muitos educadores (e pais!) reforçam a rispidez e a brusquidão numa tentativa de educar a criança para as regras de “saber estar”, mas quero deixar claro que a atitude e postura

que considero que seja a mais adequada deve acompanhar o educador de infância ao longo de todo o seu percurso.

Compreendo que somos todos seres humanos, cheios de limitações e racionalidades, e que o “errar é humano”. Compreendo igualmente com isto, que na minha futura prática estou certa de que questionarei inúmeras vezes se realmente estou a fazer o correto e se em todos os momentos da rotina, especialmente no momento da refeição, estarei a agir de acordo com o defendido por mim, aqui. Estou certa ainda de que esse longo percurso não será fácil e que momentos muito complexos de gerir me esperam, todavia acredito fortemente que, se sempre optar pela compreensão, pelo sentido de alteridade, e por todo o respeito que construí pelo ser que é a criança, conseguirei de uma forma ou de outra corresponder ao que para mim própria estipulo. Mesmo assim, tenho a plena consciência de que o sentimento de incompleição acompanhar-me-á sempre, durante a minha vida profissional.

Em jeito de conclusão, quero ainda dizer que todo este projeto de investigação-ação serviu para complementar a minha formação como futura profissional de educação de infância. Resta-me ter a convicção necessária para que tudo o que nele transmiti me acompanhe em todos os momentos desta profissão que eu escolhi para a minha vida. De facto, mais do que uma profissão, eu escolhi uma *missão*: ser Educadora de Infância.

Referências Bibliográficas

Aires, L., (2011). Paradigma Qualitativo e práticas de investigação educacional, Universidade Aberta

Azevedo, A., Sousa, J., (2010). “A documentação pedagógica em contexto de creche: a partilha de poder”. *In* Cadernos de Educação de Infância, n.º 91, páginas 34 a 39, dezembro de 2010

Brazelton, T. B., (1990). Ouvindo uma criança, Martins Fontes

Brazelton, T. B., Sparrow, D. J., (2004). A criança dos 3 aos 6 anos – o desenvolvimento emocional e do comportamento, Editorial Presença

Brazelton, T. B., Greenspan, S. I., (2004). A criança e o seu mundo. Requisitos iniciais para o crescimento e aprendizagem, Editorial Presença

Bogdan, R., Biklen, S., (1994). Investigação Qualitativa em educação de Infância, Porto Editora

Borràs, L. (2002). Manual da Educação Infantil, Marina Editores

Castanyer, O. (2003). A Assertividade, Expressão de uma autoestima saudável, Edições Tenacitas

Esteves, S. (2007). “Autoridade *versus* respeito”. *In* Cadernos de Educação de Infância, n.º 80, página 43, abril de 2007

Ferreira, M. (2004). «A gente gosta é de brincar com os outros meninos!» Relações sociais entre crianças num Jardim-de-Infância. Biblioteca das Ciências Sociais. Edições Afrontamento

Figueiredo, M., Arroz, A. (2000). High/Scope Educational Research Foundation (1987). Registro de Observación del Niño

Formosinho, J. *et al* (2001). Educação Pré-Escolar: A construção social da moralidade. Lisboa: Texto Editora.

Freire, P. (2002). Pedagogia da Autonomia, saberes necessários à prática educativa, Editora Paz e Terra

Goldschimid, E., Jackson, S., (2004), “Educação de 0 a 3 anos O Atendimento em Creche”. 2ª Edição Editora Artmed

Gomes, M. T., (1993), Como criar uma boa Relação Pedagógica, Edições ASA Gulbenkian.

Graue, M., Walsh, D., (2003). Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética. Fundação Calouste Gulbenkian

Hohmann, M. e Weikart, D. (2009). Educar a criança. Lisboa: Fundação Calouste

Lézine, I., (1985). A Primeira Infância. Edições Livros Horizonte

Lézine, I., (1985). Psicopedagogia da Primeira Infância. Edições Livros Horizonte

Longo-Silva, G., Toloni, M., Goulart, R., Taddei, J. “Alimentação infantil: o advento das creches públicas”. *In* Pediatria Moderna, páginas 158 a 164, setembro/outubro de 2011

Lopes, K., Mendes, R., Barreto de Faria, V. (2006) Coleção Infantil – Módulo III – Unidade 6 – Livro de Estudo Volume 2. Edição Brasília

Meirieu, P. (1995). A pedagogia entre o dizer e o fazer – A coragem de começar, Artmed Editora

Moreira, V. (1998) A crianças dos dois aos seis anos. Biblioteca dos Pais

- Oliveira, Z., (2002). Educação Infantil: fundamentos e métodos. Cortez Editora
- Oliveira-Formozinho, J., Kishimoto, T., Pinazza, M., (2007). Pedagogias(s) da Infância – Dialogando com o passado, construindo o futuro. Artmed Editora
- Post, J., Hohmann, M. (2011). Educação de bebês em Infantários: Cuidados e primeiras aprendizagens. Fundação Calouste Gulbenkian
- Pinto, A. I., (2011). “O envolvimento da criança em contexto de Creche” *in*, Cadernos de Educação de Infância, número 91,
- Portugal, G., (1998). Crianças, famílias e creches: Uma abordagem ecológica da adaptação do bebê à creche, Porto Editora
- Postic, M., (1984), A Relação Pedagógica, Coimbra Editora
- Rosseti-Ferreira, M. C., Amorim, K. S., Oliveira, Z. M. R., (2009). “Olhando a criança e seus outros: uma trajetória de pesquisa em educação infantil”. *In* Psicologia USP, São Paulo, n.º 20, páginas 437-464, julho/setembro de 2009
- Spodeck, B., Saracho, O. (S/D). Ensinando Crianças de 3 a 8 anos. S/R.
- Tavares, S. (2010). “Relações pedagógicas em creche”. *In* Cadernos de Educação de Infância, n.º 91, páginas 51 e 52, dezembro de 2010
- Ting, H., (2003). “Uma incursão nos mundos sociais das crianças pequenas e dos seus pares”. *In* Graue, M., Walsh, D., (2003). Investigação etnográfica com crianças: Teorias, métodos e ética. Fundação Calouste Gulbenkian
- Vasconcelos, A., (2013). “Estão as crianças a crescer depressa demais?” *In* Cadernos de Educação de Infância, n.º 98, páginas 30-34, Abril 2013
- Vasconcelos, T., (1997), Ao redor da Mesa Grande, Porto Editora

Walsh, D., Tobin, J. e Graue, E., (2002). “A voz interpretativa: investigação interpretativa em educação de infância”. In Spodek, B. Manual de Investigação em Educação de Infância. Fundação Calouste Gulbenkian.

Zabalza, M. A., (1998), Didática da Educação Infantil. Edições ASA

Zabalza, M. A., (1996), Qualidade em Educação Infantil, Artmed Edições

Recursos Online:

A.P.E.I. *Carta de Princípios para uma Ética Profissional*.

Disponível em: <http://apei.pt/associacao/carta-etica.pdf>

Capturado em: 23/04/2013

Betto, F., (2012), Alteridade

Disponível em: <http://www.freibetto.org/index.php/artigos/45-alteridade-frei-betto>

Capturado em: 23/04/2013

Borsa, J.C., (2007), O Papel da Escola no Processo de Socialização Infantil

Disponível em: <http://www.psicologia.pt/artigos/textos/A0351.pdf>

Capturado em: 23/04/2013

Corrêa, B. C., (2003). Considerações sobre qualidade na Educação Infantil. In Cadernos de Pesquisa, n.º 119, páginas 85 a 112, julho de 2003.

Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n119/n119a05.pdf>

Capturado em: 6/12/2012

Dias, C., Gabriel, G., Tradução e adaptação de “Assert Yourself” de Galassi e Galassi (S/D) Disponível em:

<http://www.fc.ul.pt/sites/default/files/fcul/institucional/gapsi/Assertividade.pdf>

Capturado em: 11/05/2013

Franco, A., (S/D), Hora da Refeição, Hora Sagrada

Disponível em: <http://www.csericeira.org/ficheiros/4010alimentacao.pdf>

Capturado em: 26/09/2012

Mello, E., Luft, V., Meyer, F., (2004). Obesidade Infantil: como podemos ser eficazes? Artigo de revisão *in* Jornal de Pediatria da Sociedade Brasileira de Pediatria, Vol. 80, N.º 3, 2004.

Disponível em: scholar.google.pt/

Capturado em: 5/11/2013

Miranda, B., (2008). “Paradigmas da Investigação Educacional”.

Disponível em: <http://adrodomus.blogspot.com/2008/06/paradigmas-da-investigao-educacional.html>

Capturado em: 14/01/2012

Rodrigues, M. E., (2007). Educação de crianças e adolescentes: Como estabelecer limites.

Disponível em: <http://www.redepsi.com.br/portal/modules/soapbox/article.php?articleID=357>

Capturado em: 30/01/2012

Santos, L., (2000). “A prática letiva como atividade de resolução de problemas: um estudo com três professoras do ensino secundário”. (Tese de doutoramento, Universidade de Lisboa) Lisboa: Associação de Professores de Matemática, Coleção Teses.

Disponível em: <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/tese/index.htm> e em <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/msantos/tese/C4-Metodologia.pdf>.

Capturado em: 14/01/ 2012

Documentos legais:

Lei N.º 4/97 de 10 de fevereiro de 1997, publicado em Diário da República, I Série - A, (10 de Fevereiro de 1997)

Documentos Institucionais:

Projeto Educativo da Creche 2010/2012

Produções Académicas:

Coutinho, R. (2012) Dossier Pedagógico de Estágio em Creche. Setúbal, Escola Superior de Educação

Coutinho, R. (2012) Dossier Pedagógico de Estágio em Jardim-de-Infância. Setúbal, Escola Superior de Educação

Coutinho, R. (2012) O Currículo como Base da Organização do Ambiente Educativo. Setúbal, Escola Superior de Educação

Coutinho, R. (2012) O Momento da Refeição na Creche e no Jardim-de-Infância - Momento da Rotina de privilegiado contacto com a Criança. Setúbal, Escola Superior de Educação

Coutinho, R. (2012) Projeto Horta. Setúbal, Escola Superior de Educação